



Ana Paula Azevedo Gomes Correia

**Estudos Curriculares e Desenvolvimento
Profissional de Professores: a resiliência
na profissão docente**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula Azevedo Gomes Correia

**Estudos Curriculares e Desenvolvimento
Profissional de Professores: a resiliência
na profissão docente**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação,
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Maria Carneiro da Costa e Silva

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A todos os que me encorajaram a avançar neste projeto e me ajudaram a levá-lo até ao fim.

À doutora Ana Maria Silva por marcar o meu desenvolvimento profissional com a sua sabedoria. A sua competência e a sua disponibilidade constante, na orientação deste trabalho, fizeram-me manter o rumo.

Ao professor doutor José Augusto Pacheco, coordenador do mestrado, pelo encorajamento, por me ter feito acreditar que era possível concluir com sucesso este projeto.

Aos restantes professores pelos ensinamentos científicos que me proporcionaram e pelas oportunidades de reflexão.

Aos doze professores que participaram no estudo pela simpatia e tempo dispensado, num tempo tão atribulado de afazeres.

Às minhas colegas, Palmira, Francisca, Isabel e Anabela, que ao mesmo tempo realizaram as suas dissertações, pela partilha de viagens, de livros, de dúvidas e de preocupações, mas também de momentos muito divertidos e de verdadeira aprendizagem.

Ao Fernando e irmãs por terem compensado as minhas ausências quando eu não estive lá.

Aos meus filhos Fernando e Joana por saberem aguardar momentos de maior disponibilidade com a certeza de que serão sempre a minha prioridade.

Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Estudos Curriculares e Desenvolvimento Profissional de Professores: A Resiliência na Profissão Docente

AUTORA: Ana Paula Azevedo Gomes Correia

RESUMO

Este trabalho incidiu sobre o desenvolvimento profissional docente e resiliência, num agrupamento TEIP do distrito de Braga. Interessou-nos compreender como os professores veem o seu próprio desenvolvimento profissional e como percebem as oportunidades de desenvolvimento profissional dentro da escola, para depois compreendermos como estes profissionais se mantêm resilientes na profissão, num tempo em que têm sido alvo das maiores críticas sociais sobre educação. Depois quisemos identificar as oportunidades de desenvolvimento profissional que o projeto educativo deste agrupamento potenciou e quais as representações dos professores sobre o programa TEIP, antes e após a sua implementação.

O estudo assumiu uma abordagem qualitativa e foi orientado pelos seguintes objetivos: descobrir os aspetos positivos e negativos da profissão, sentidos pelos docentes nos últimos anos; relacionar a capacidade de resiliência dos professores com as suas condições de trabalho e com o seu percurso profissional; compreender as perceções dos professores sobre desenvolvimento profissional docente; compreender as motivações e constrangimentos dos professores para investirem na sua aprendizagem; identificar as oportunidades de desenvolvimento profissional potenciadas pelo projeto TEIP; relacionar o projeto TEIP com oportunidades de trabalho colaborativo; descobrir o impacto do TEIP na mudança de práticas dos professores ao nível da sala de aula; descobrir o impacto do TEIP ao nível dos recursos pedagógicos.

A metodologia adotada privilegiou o estudo de casos, realizado com doze professores, e foram adotadas as narrativas biográficas e entrevistas de grupo como técnicas de recolha de dados.

As principais conclusões do estudo vieram reforçar que as relações afetivas criadas com os alunos são a motivação mais forte para que os professores se mantenham resilientes na profissão.

TITLE OF DISSERTATION: Curriculum Studies and Teachers' Professional Development: Resilience in the Teaching Profession

AUTHOR: Ana Paula Azevedo Gomes Correia

ABSTRACT

This paper focused on teachers' professional development and resilience in a TEIP (Educational Territories of Priority Intervention) school division, in the district of Braga.

We were interested in understanding how teachers see their own professional development and how they perceive the opportunities for professional development within the school to then understand how these professionals keep themselves resilient in their profession during a time when they have been the target of the greatest social criticism. The next goal was to identify the opportunities for professional development that this school's educational project promoted and what were the teachers' perceptions regarding the TEIP programme before and after its implementation.

This study took on a qualitative approach and was guided by the following objectives: to ascertain the profession's positive and negative aspects felt by teachers during the last few years; to relate teachers' resiliency capacity to their working conditions and to their professional experience; to understand teachers' perceptions towards professional development; to understand teachers' motivations and constraints in investing in lifelong learning; to identify the opportunities for professional development promoted by the TEIP project; to relate the TEIP project to opportunities for collaborative work; to weigh up the impact of TEIP in the changing of teachers' practices concerning the classroom; to weigh up the impact of TEIP regarding pedagogical resources.

The adopted methodology privileged case studying conducted with twelve teachers and biographic narratives and group interviews were used as techniques for data collection were.

The main conclusions of this study reinforced that the affective relationships created with students are the strongest motivation for teachers to maintain resiliency in their profession.

ÍNDICE

RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - O CURRÍCULO E O TRABALHO DOCENTE	23
1.1. Currículo e Trabalho Docente	24
1.2. Políticas Educativas e Curriculares	31
1.2.1. Breve referência ao conceito de currículo e teorias curriculares	31
1.2.2. Contextos de decisão Curricular	34
1.3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	37
1.3.1. Contextualização do Estudo	41
1.3.2. Oportunidades de Desenvolvimento Profissional potenciadas pelo projeto TEIP	42
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E RESILIÊNCIA	47
2.1. Desenvolvimento profissional docente	48
2.2. Ciclos de vida dos professores	52
2.3. A resiliência na profissão docente	59
2.3.1. Definições e origem do conceito de resiliência	59
2.3.2. A resiliência como processo	60
2.3.3. Qualidade de ensino e Resiliência	63
2.3.4. A Resiliência comunitária	65
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	67
3.1. Natureza do estudo: abordagem qualitativa	68
3.2. Problemática da investigação	71
3.3. Questões e Objetivos da investigação	72
3.4. O Estudo de casos	73
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	75
3.5.1. Pesquisa documental	76
3.5.2. As narrativas biográficas	76
3.5.3. Focus Group	78
3.6. Caracterização e apresentação da amostra	79
3.7. Tratamento da informação recolhida: Análise de conteúdo	81
3.8. Limitações do estudo	83
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	85
4.1. Descrição de dados	86
4.1.1. As representações dos professores face à implementação do TEIP e ao Desenvolvimento Profissional	86
4.1.2. Perceções que os professores têm da profissão docente	86
4.1.3. Perceção dos professores relativamente ao TEIP	98
4.2. Análise e interpretação dos resultados	105
4.2.1. Exercer a profissão docente	105
4.2.2. A resiliência na profissão docente	107

4.2.3. Percepções dos professores sobre Desenvolvimento Profissional	109
4.2.4. Representações dos professores antes e após a implementação do TEIP	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Protocolo de autorização para a realização do estudo	126
Anexo II – Guião de narrativas biográficas	127
Anexo III – Guião de entrevistas – Focus Group	128
Anexo IV – Matriz de categorização	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos professores participantes	80
Quadro 4.1. Razões da escolha da profissão	87
Quadro 4.2. Fatores de motivação.....	89
Quadro 4.3. Fatores de desmotivação	92
Quadro 4.4. O que preocupa os professores.....	95
Quadro 4.5. Possibilidade de mudar de profissão	96
Quadro 4.6. Necessidades de mudar de profissão	97
Quadro 4.7. expectativas dos professores.....	99
Quadro 4.8. O que mudou com o TEIP	100
Quadro 4.9. Oportunidades de desenvolvimento Profissional	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclos de vida profissional do professor.....	53
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

GAAF – Gabinete de apoio ao aluno e à família

INTRODUÇÃO

“Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente) na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (Day, 2001:17). A necessidade constante dos professores darem resposta aos problemas relacionados com a aprendizagem dos seus alunos, deixou há muito de ser a principal preocupação destes profissionais. A eles se exige que sejam técnicos competentes, capazes de promover o sucesso educativo, o que implica que concomitantemente, sejam capazes de refletir as suas práticas, mantendo-se como aprendentes ao longo das suas carreiras, numa perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo.

Nesta perspetiva, “uma visão ampla do desenvolvimento profissional evidencia não só a importância de considerar todas as atividades¹ de aprendizagem (individuais ou coletivas) nas quais os professores se envolvem e as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham” (Flores et al, 2009:122).

Por partilharmos da opinião de que à escola compete potenciar o desenvolvimento profissional dos seus professores mas, também ao poder central, através da criação de medidas políticas, decidimos realizar este estudo, num agrupamento que passou a integrar o programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritário), para indagar sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional docente que este programa veio proporcionar, reconhecendo que “a(s) escola(s) pensada e prevista nas agendas políticas é uma escola abstrata, de tamanho único, ao passo que os (as) professores(as) trabalham em escolas reais, diferentes e singulares, tanto do ponto de vista material como humano” (Silva, 2007:157).

O que nos motivou ainda para a realização deste estudo foi reconhecer que “os professores constituem o maior trunfo da escola” (Day, 2001:16), e por essa razão, decidimos refletir sobre o papel que os professores assumem numa escola com configuração TEIP, no que diz respeito à relevância das suas práticas, na melhoria da qualidade de ensino nas escolas que compõem o agrupamento. A atenção a dar à voz dos professores permitiu-nos articular os princípios diferenciadores do TEIP com a questão do desenvolvimento profissional docente e perceber o que mantém, hoje, os professores resilientes na profissão, esperando-se obter conclusões que

¹ Toda a dissertação foi convertida segundo as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

possibilitem apontar pistas orientadoras do sucesso da escola, dos alunos e dos próprios professores. Só “uma profissão docente respeitada, em que os professores são apoiados na aprendizagem profissional, garantirá a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos” (Sachs, 2009:116).

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos que passamos a apresentar.

O primeiro capítulo – Currículo e trabalho docente – faz uma abordagem ao trabalho dos professores, as suas preocupações em adequar o currículo às suas realidades, rejeitando a ideia de currículo pronto a vestir de tamanho único (Formosinho, 2009), e as suas necessidades de formação, como profissionais que se preocupam em ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos, refletindo sobre as suas práticas, num tempo em que as funções de professor se multiplicaram e exigem cada vez mais um comprometimento com a profissão. Numa segunda parte, faz-se uma breve referência ao conceito de currículo, aos contextos de decisão curricular para se passar ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, como uma medida política emanada pelo Ministério da Educação. Este capítulo termina com uma breve contextualização do estudo e com a análise ao projeto educativo do agrupamento, relativamente às oportunidades de desenvolvimento profissional nele constantes.

O segundo capítulo – Desenvolvimento Profissional dos Professores e Resiliência – foca a opinião de vários autores sobre estas temáticas. A primeira realça a necessidade dos professores se manterem apaixonados pelo ensino ao longo das suas carreiras, reconhecendo o desenvolvimento profissional uma prioridade nas suas vidas e a segunda realça os aspetos que contribuem para a resiliência destes profissionais, mostrando como reagem e sobrevivem às adversidades próprias da docência.

No terceiro capítulo – Metodologia da Investigação – focamos as linhas metodológicas que nortearam a investigação. Apresentamos a natureza do estudo, que assume uma abordagem qualitativa, para passar à apresentação da problemática de investigação e dos objetivos. Depois procedemos à justificação do método adotado – Estudo de Caso – bem como às técnicas e instrumentos de recolha de dados - pesquisa documental, narrativas biográficas e focus group – como as técnicas mais adequadas ao estudo que realizámos. Terminamos o capítulo com referência à análise de conteúdo como principal técnica de análise de dados, e com a identificação de algumas limitações do estudo inerentes à investigação.

No quarto capítulo – Apresentação e análise de dados – o primeiro passo foi fazer uma descrição dos dados a partir de uma análise pormenorizada da matriz de categorização elaborada

com base nas entrevistas e narrativas realizadas. Depois, procedemos à análise de dados onde tentamos cruzar a informação recolhida com a revisão da literatura efetuada.

As considerações finais permitiram-nos fazer as conclusões gerais do estudo que nos possibilitaram responder, quer às questões inicialmente levantadas, quer aos objetivos definidos.

CAPÍTULO I
O CURRÍCULO E O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, tentamos abordar alguns pontos de reflexão relacionados com a flexibilização do currículo e com o papel dos professores, nomeadamente ao nível da formação e da construção da identidade profissional. Fizemos referência a conceitos como “professor reflexivo” e “professor investigador” tendo como ideia central, a relação pedagógica e emocional destes profissionais para com seus alunos, principais atores no processo educativo.

No segundo ponto, clarificamos o conceito de currículo e abordamos os principais aspetos relacionados com os contextos de decisão curricular, nível político-administrativo, nível de gestão e ao nível de realização.

Num terceiro ponto, procedemos a uma caracterização dos programas Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), como uma medida política educativa implementada pelo Governo, para enquadrarmos o nosso estudo, e finalizamos o capítulo com uma análise e descrição sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional potenciadas pelo projeto educativo do agrupamento.

1.1. Currículo e Trabalho Docente

“A capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores atuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural. A abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar, entre outras, são capacidades desejáveis para um professor promotor de ambientes de aprendizagem” (Alonso, 2007).

Não é possível falar de trabalho docente sem falar de formação, de aprendizagem e de currículo, no sentido em que “têm de ser as escolas a construir e a desenvolver as suas reformas e as suas mudanças” (Leite, 2003:45). Segundo a autora, não é defensável um currículo uniforme que se adeque a todo o território, a todas as crianças e a todos os jovens. Formosinho (2009:45) reforça a ineficácia do currículo uniforme, caracterizando-o como “currículo pronto a vestir de tamanho único” que é completamente independente das características dos alunos, indiferente ao facto de as diferentes educações informais familiares implicarem diferentes necessidades educativas nos alunos, assumindo uma resposta inadequada à diversidade da escola de massas.

É imprescindível a necessidade de adequar o currículo nacional às realidades locais. No entanto, Leite (2005) reforça que isto só é possível com uma escola como local de decisão e com professores com um papel ativo no currículo, que potenciem aprendizagens significativas para os alunos. É, neste sentido,

“A aprendizagem implica sempre uma tripla relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Estes três aspetos são indissociáveis e é a articulação entre estas três dimensões que dá ou não dá sentido às aprendizagens. Só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto a questão central da escola é a construção de sentido” (Canário, Alves e Rolo, 2001:152).

Para fazerem face às adversidades em que trabalham, relativamente ao contexto no qual a docência é exercida, como “a falta de recursos materiais e as condições de trabalho limitadoras da atuação docente, o aumento da violência nas instituições escolares e o esgotamento docente perante o acúmulo de exigências que recaem sobre o professor” (Villa,1998:19), os professores procuram formação. E, “enquanto alguns esperam apenas uma formação pessoal, outros, mesmo que inconscientemente, esperam muitas vezes sair do anonimato e outros, ainda, esperam obter poder ou mesmo adquirir um novo estatuto profissional e pessoal” (Leite, 2003:55).

“A formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor, no qual é responsável: pela angariação e desenvolvimento de competências; pela procura da inovação; e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente” (Mesquita, 2011:41). No entanto, muita da formação de professores é fragmentada e representa uma imposição do topo para a base, dirigindo-se apenas a uma parte do professor, não conseguindo abarcar por completo, a forma como os professores crescem ou como mudam (Fullan & Hargreaves, 2001), subestimando as experiências no dia a dia, que levam os professores ao questionamento, à inquietação, a tomarem as melhores decisões, a favor dos seus alunos.

Na perspetiva de Thurler (1991:37) “A formação contínua, tal como é tradicionalmente concebida (participação em cursos de aperfeiçoamento, quer os temas sejam propostos pelos responsáveis ou pelos próprios professores), revela-se largamente ineficaz, e conduz, ao fim e ao cabo, a uma perda de tempo e de meios”. Contudo, há posições contraditórias (Mesquita, 2011) relativamente a este assunto, umas “acentuam o valor do conhecimento prático e experiencial na ação profissional e, outras, atribuem ao conhecimento científico a condição e suporte indispensável para o exercício da docência” (*Idem*:43).

Certo é que o ensino tem sido uma atividade cada vez mais exigente a “incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico” (Flores 2003:128). As exigências e responsabilidades são cada vez mais complexas porque além de terem que fomentar

uma variedade de situações de aprendizagem, para responderem a diferentes necessidades e motivações, precisam de um conhecimento pedagógico e didático fundamentado para exercerem com competência a atividade pedagógica (*Ibidem*).

A experiência é poderosa na formação dos professores, mas tem de passar por um processo de reflexão, caso contrário, como referem os autores, Fullan e Hargreaves, (2001) poderia ser considerado enfraquecedor para os professores e provocar a dessensibilização, “vinte anos de experiência a fazer a mesma coisa equivalem a um ano de experiência multiplicado por vinte vezes” (*Idem*:31). Na perspectiva de Silva, (2007:160), “a apropriação reflexiva das nossas experiências, vivenciadas ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, apropriação que supõe, não apenas uma autorreflexão, mas também uma reflexão partilhada contribuirá para a (auto)compreensão do que é ser professor(a), dinamizando a (re)construção da nossa identidade profissional”.

Segundo Santomé (2006:53) um “corpo docente reflexivo tem que gerar práticas reflexivas de interesse e ser gerador de novas teorias que forcem estar sempre alerta sobre tudo o que sucede nas aulas”.

O trabalho docente requer um leque de conhecimentos teóricos e práticos que se enriquecem à medida que se reflete sobre a sua adequação na resolução de problemas, por isso é preciso que os profissionais tenham aprendido a investigar e a trabalhar em equipa e que sejam capazes de refletir e colaborar com os seus colegas (*Ibidem*).

“Numa conceção escolar tradicional, orientada mais para a instrução do que para a educação, isto é, uma educação orientada mais para a aquisição de um saber confinado a informações relativas aos conteúdos das disciplinas clássicas que compõem os planos de estudo do que para o desenvolvimento de competências de compreensão das sociedades e do mundo e de vivência em sociedade, espera-se que os professores tenham bons conhecimentos desses conteúdos e que dominem as técnicas de os transmitir. Mas, numa conceção de escola que assume como seu mandato não apenas instruir, mas também criar condições para que ocorra formação e educação, então é preciso que os professores não sejam meros ensinantes mas que sejam, principalmente, educadores” (Leite, 2003:47).

Segundo a autora, os professores não podem olhar para os seus alunos como um grupo homogêneo, a quem podem utilizar as mesmas estratégias e os mesmos recursos. Os professores têm que olhar para as especificidades de cada um dos seus alunos para lhes darem voz e para com eles construírem um conhecimento científico, mas também contribuírem para seu desenvolvimento pessoal e social (*Ibidem*).

À escola já não basta instruir, e só com professores reflexivos, que com o seu comprometimento são capazes de criar práticas reflexivas (Santomé, 2006) é possível motivar os seus alunos. Para o autor “apenas uma ativa minoria mostra interesse e curiosidade em averiguar

que outras formas podem existir para desenvolver o seu trabalho e como levar por diante propostas didáticas relevantes e interessantes para os seus alunos” (*Idem*:54).

Perrenoud (2002:144) salienta que, “o trabalho dos professores é cada vez mais difícil, sobretudo para aqueles que haviam sonhado lecionar cursos magistrais a alunos atentos, cooperativos e desejosos de aprender”. A igualdade de oportunidades de acesso à escola criou condições para que nela convivam crianças e jovens com experiências de vida muito diferentes. Mas, falar de igualdades de acesso não significa falar de igualdades de oportunidades e de sucesso. Por isso, a escola como espaço de decisão tem um papel fundamental na mudança, porque as inovações propostas do exterior têm pouco impacto ou produzem mudanças pouco duradouras (Leite, 2003).

Segundo Thurler (1991), as escolas têm de assumir um papel de maior responsabilidade e solidariedade coletivas, porque a atividade pedagógica deverá ser da responsabilidade de todos dentro da escola. A autora considera que são os bons professores que fazem uma boa escola.

É da escola e dos seus professores que se espera a capacidade para fazer a diferença na motivação das crianças e dos jovens: primeiro “é preciso motivá-los para posteriormente termos legitimidade para lhes pedirmos também que se esforcem” (Santomé, 2006:61), reconhecendo este autor que “todo o estudante que fracassa é aquele, do qual ignoramos as condições sociais, culturais e económicas em que vive, ou também é uma pessoa que não fomos capazes de motivar” (*Ibidem*).

A acrescentar às adversidades com que lutam os professores, junta-se a falta de reconhecimento social, a quem a cada dia, parece pedir-se mais, mais trabalho e mais funções, “tutor, conselheiro espiritual, técnico em relações públicas, animador cultural, líder de opinião” (Villa, 1998:14).

Pede-se ao professor que seja perfeito, numa sociedade que tem vindo a definir um alto nível de qualidade para os serviços educativos, a partir de uma imagem ideal e estereotipada que, na prática não corresponde, à realidade da maioria das nossas escolas (Esteve, Franco & Vera, 1995). Para os autores, os professores são o alvo das maiores críticas sociais sobre a educação, “defraudados, em maior ou menor medida, por não obter resposta às expectativas de cada um dos grupos, todos eles coincidem em criticar o sistema educativo, os seus responsáveis políticos e, naturalmente, os seus representantes imediatos: os professores” (*Idem*: 14).

A crítica social a que estes profissionais estão sujeitos, fez deles os bodes expiatórios de todos os fracassos do sistema escolar e do ensino, responsabilizando-os por todos os males. No

entanto, não sendo possível solucionar todos os problemas sociais resultantes da massificação do ensino, há que reconhecer que há milhares de professores que tentam (*Ibidem*) e é para eles que estão direcionados todos os olhares quando se espera que a mudança aconteça. Mas, “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente” (Thurler, 1991:33). Neste sentido, a autora realça que os professores são as pessoas-chave da mudança, e Canário (2005:124) alerta que “os professores aparecem emersos numa situação perturbante em que o passado é encarado de forma nostálgica, o presente com base na lamentação e o futuro marcado pela incerteza”. No mesmo sentido, também Flores (2003:129) sublinha que, “se, por um lado, são culpados do que corre mal no sistema educativo, por outro, são vistos como os detentores da chave do sucesso na educação”.

De acordo com Apple (2002:35), “o profissionalismo e a responsabilidade crescente têm tendência a andar de mãos dadas. A situação é algo mais do que paradoxal. Atribui-se tanta responsabilidade aos professores para tomarem decisões técnicas que estes acabam por trabalhar, de facto muito mais”, além de que estão sujeitos, como nunca antes, a um escrutínio público que tem contribuído também para a desqualificação da profissão. “O fato de um trabalho ser desqualificado significa, num primeiro momento, que quem realiza esse trabalho perde autonomia no seu exercício” (Villa, 1998:50).

Os docentes têm lutado por um melhor estatuto profissional, (Morgado, 2005) assistindo a um “descrédito” a que a profissão tem estado sujeita, nos últimos anos, resultado do acréscimo de responsabilidades imposto pelo Estado, mas também pela (in)ação de muitas famílias, que se limitam a entregar os seus filhos à escola “confrontando-a com exigências desajustadas, dado que perspetivam a escola mais em função dos seus interesses particulares e pessoais do que dos desígnios nacionais e coletivos de cidadania” (*Idem*:26).

Mas há outras razões (Santomé, 2006) que contribuem para a desmotivação dos professores. As diversas reformas educativas a que estes profissionais estão sujeitos; a rapidez das transformações em todos os campos do conhecimento, nomeadamente a nível das tecnologias de informação e comunicação; a formação inicial deficitária; a pobreza das políticas de atualização de professores; o isolamento e individualismo a que muitos professores estão sujeitos, que podem gerar angústia, desilusão e tédio; um currículo obrigatório carregado de conteúdos; uma administração burocratizante do sistema educativo; ausência de uma cultura democrática nas escolas; problemas de comunicação com os alunos, dificuldades para se relacionarem com as famílias; o facto de os professores serem vistos como únicos responsáveis pela qualidade da

educação; um ambiente social de ceticismo e de banalização; maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores.

Segundo Flores (2003:130), os professores não são “meros implementadores de diretrizes curriculares”. Torna-se necessária a participação e o envolvimento dos professores, muito para além da sala de aula, dada “a necessidade imperiosa de um maior envolvimento dos docentes nas reformas educativas (exteriores ou interiores à sua sala de aula), no desenvolvimento curricular e no aperfeiçoamento das suas escolas” (Fullan & Hargreaves, 2001:37). Na opinião dos autores, quem está envolvido na promoção da mudança educativa, sabe há muito que o fardo da responsabilidade pela mudança, vai cair sempre nos ombros dos professores, daí a importância do seu envolvimento e comprometimento (*Idem*:35): “os docentes podem sempre fechar a porta e fazer aquilo que bem entendem, digam os outros o que disserem. A mudança educativa que não envolve o professor e não é apoiada por ele acaba, geralmente, por ser uma mudança para o pior ou não representar, sequer qualquer transformação” (*Ibidem*).

Carlinda Leite (2003) refere que os conceitos de “professor reflexivo” e “professor investigador” influenciaram os últimos tempos, na medida em que o papel do professor aparece como configurador do currículo e como decisor na adequação do currículo nacional às realidades locais.

Sacristán (2005:111) compara o currículo à escrita da música, “uma espécie de partitura que representa uma música, mas não é música”, e serve-se desta comparação para realçar a importância do papel dos professores na configuração do currículo, comparando-os com os músicos na interpretação da música: “deve ser traduzida a prática por executantes e com instrumentos apropriados; a música que entoa depende deles”. Para o autor está na hora de falar-se menos de qualidade do ensino e falar-se mais da qualidade da aprendizagem “em vez de deixar que se imponha a ideia do “professor desacreditado” há que contrapor a do aluno desmotivado” (*Idem*:113). É bom quando a música, no sentido de texto que codifica a música, é tocada por bons músicos e por bons instrumentos. Não devemos pôr demasiada ênfase no currículo, como se este se tratasse por si só da terra prometida, devemos sim centrar-nos na ideia de que com um bom texto curricular compete aos professores proceder à sua organização e aplicação pedagógica (*Ibidem*).

Segundo Morgado (2005:11), mais “do que uma relação racionalizante, a relação pedagógica é sobretudo de base emocional”. As aprendizagens são mais consistentes quanto mais

os professores se empenharem afetivamente *no processo ensino-aprendizagem e nas relações que estabelecem com os seus alunos (Ibidem).*

“Ora melhor do que ninguém os professores ocupam uma posição privilegiada em todo este processo. Na verdade, eles constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola. Não é possível falar de educação sem ter presente explicitamente a figura do professor. Eles são atores privilegiados nessa nobre tarefa de construção do ser humano e de procura do(s) sentido(s) da vida, contribuindo, em grande parte, para a forma como cada indivíduo encaminhará o seu dia a dia. Por isso, também os docentes se veem na necessidade de terem de se (re)adaptar para que o seu trabalho possa ser consistente e de qualidade e se coadune com a natureza de uma sociedade em mudança” (Morgado,2005:10).

Os professores são pessoas e interagem com pessoas, daí o seu lado emocional estar sempre presente na forma como lidam com os seus alunos e com os seus pares. Assim, “embora as competências e as técnicas sejam importantes, o ensino envolve muito mais que isso”. “O ensino não é um assunto meramente técnico, mas também moral” (Fullan & Hargreaves, 2001:42). Segundo os autores, os professores são resultado das suas biografias e são múltiplos os fatores que constroem um professor, assim como muitas são as suas motivações para o exercício da profissão. De todas as recompensas são as recompensas psíquicas do ensino (Lortie, 1979 citado por Fullan & Hargreaves, 2001) as que mais motivam os professores, referindo-se às alegrias e satisfações de cuidar de crianças e de trabalhar com elas. As alegrias e o entusiasmo das crianças com quem trabalham constituem para muitos professores, por si só uma recompensa maior do que qualquer promoção ou aumento de salário. Os participantes num estudo feito sobre tempo de preparação de prática educativa falaram do prazer de trabalhar com as crianças, referindo-se também à satisfação que sentiam ao ouvir uma criança ler pela primeira vez. “Mesmo quando as pressões e os constrangimentos burocráticos pareciam insuportáveis, eram as crianças e o bem estar com elas que mantinham esses docentes no ensino” (*Idem*:48).

Assim, todas “as reformas rápidas que procuram abranger todas as áreas e respeitar calendários muito apertados, que são insensíveis aos aspetos mais vastos da vida e da carreira dos educadores e que não perspetivam o professor enquanto pessoa, têm poucas probabilidades de sucesso” (*Idem*: 61). Porque, nos dias de hoje, os professores são muito mais que meros transmissores de conhecimentos. Eles desempenham papéis mais complexos, ajudando os alunos a serem “mais criativos e intelectualmente mais curiosos, para que tenham saúde emocional e um sentido ativo de cidadania” (Day, 2004:32). Para o autor os melhores professores são aqueles que continuam apaixonados pelo ensino ao longo das suas carreiras e são eles que contribuem para o

aumento da autoestima dos seus alunos, através do seu comprometimento, do seu conhecimento e das suas destrezas, ajudando-os a “aprenderem a aprender” (*ibidem*).

Os professores normalmente são considerados como um grupo homogêneo sendo descuradas as suas diferenças de idade, o estágio da carreira em que se encontram, a experiência de vida, o que pode constituir muitas vezes um fator de desmotivação quer para os mais experientes quer para os menos experientes, já que estes “aspectos afetam o interesse e a reação das pessoas à inovação, bem como a sua motivação para procurarem aperfeiçoar-se” (Fullan & Hargreaves, 2001:57).

A qualidade do ensino (Day, 2004) depende de todos, mas é dos professores que se espera a arte de desenvolver nos alunos todas as suas potencialidades, o que exige destes profissionais muito mais do que técnicas e competências exige comprometimento, exige paixão: “ao observar os professores apaixonados durante o seu trabalho na sala de aula, vemos que não há uma separação entre a cabeça e o coração ou entre o cognitivo e o emocional, nenhum destes aspetos tem mais importância do que o outro” (*idem*:42).

Neste sentido, podemos reconhecer com Day (2004:37) que “para os professores que se interessam verdadeiramente, o aluno enquanto pessoa é tão importante quanto o aluno aprendiz, e esse respeito pela pessoa poderá ter como resultado uma maior motivação para aprender”.

1.2. Políticas Educativas e Curriculares

1.2.1. Breve referência ao conceito de currículo e teorias curriculares

“O conceito de currículo, aliás como tantos outros em educação, tem na sua definição diversas abordagens, a que correspondem diferentes visões que cada um de nós tem sobre a escola e seus processos de educação e formação” (Pacheco, 2008:7).

Para definir currículo precisamos de fazer uma revisão da literatura, pois sobre esta temática existem muitos e diferentes pontos de vista de vários especialistas que se debruçam sobre o currículo. Importa-nos começar pela clarificação do conceito, por ser um conceito polissémico e ambíguo, tendo em conta a “diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (Ribeiro, 1990: 11).

Embora a definição não seja consensual, Moreira e Macedo (2002:11) referem que “as reflexões, pesquisas e publicações que se incluem no campo do currículo concedem particular atenção ao conhecimento escolar”.

É um conceito que foi evoluindo ao longo dos tempos e tem vindo a assumir uma crescente importância no campo da educação.

Na perspectiva de Silva (2000:13), o currículo “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. Segundo Pacheco (2001), e tendo em conta a divergência conceptual do termo, existem duas definições mais comuns que se contrapõem. A primeira, de carácter formal, assume o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar (organizado por disciplinas, temas e áreas de estudo), bem como um plano de ação pedagógica, baseado e implementado num sistema tecnológico. A segunda, de cunho informal, apresenta o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.

Numa visão mais restrita de currículo, encontramos as definições de alguns autores como Tyler, Good, Belth, entre outros, que associam o currículo “a um plano de estudos, ou um programa muito estruturado e organizado na base de objetivos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (*Idem*:16). Numa visão mais ampla, temos as perspectivas de Schawb, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis, entre outros, que não assumem o currículo “como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (*Idem*:17).

Nesta perspectiva, desde sempre nos habituamos nas escolas, a que currículo seja sinónimo de programa, de disciplinas e de conteúdos. Para Pacheco (2001:20),

“o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

O aparecimento de teorias sobre o currículo explica-se pela emergência do campo do currículo como um campo profissional especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo

(Silva, 2000). Tais teorias têm como objetivo sistematizar as várias concepções de currículo existentes, procurando, desse modo, facilitar a leitura do complexo campo curricular. A existência de diversas teorias é, na opinião de Pacheco (2001:32), “um argumento a favor da diversidade e problemática do respetivo campo de estudo”.

Kemmis (1988) propõe três teorias curriculares essenciais: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica, baseando-se nos interesses constitutivos de Habermas. Tais teorias conduzem a diferentes concepções do currículo e são diferentes formas de olhar a realidade.

A teoria técnica, considerada a mais tradicional nos estudos curriculares, é ainda evidente nos dias de hoje e tem como base uma ação tecnicista e uma organização burocrática. Nesta perspetiva, o currículo está centrado nos conteúdos e o professor, detentor do conhecimento, torna-se executor dos programas elaborados por “especialistas” e os alunos simples reprodutores desse conhecimento. Neste quadro, a administração central assume um papel ativo na construção dos produtos curriculares e na sua regulação (Pacheco, 2000). Poder-se-á dizer que, numa perspetiva técnica, ainda é notória a influência de um ensino e aprendizagem demasiado directivista e centrado na figura do professor.

Contrariamente à ideia anterior, Silva (2000:55), afirma que “os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, ao serviço do processo de emancipação e libertação”.

A teoria prática adota uma posição totalmente distinta porque vê o currículo como processo e não como produto, sendo definido enquanto processo “como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes” (Pacheco, 2001:39). Caracteriza-se por um discurso mais humanista, uma organização liberal e uma prática racional onde são valorizadas as relações entre a administração, a escola e a comunidade, bem como as interações entre professores e alunos.

Ao subentender-se que a construção de currículo está fundamentada na prática, exige uma participação ativa e consciente dos intervenientes na tomada de decisões, a fim de organizar a ação educativa e dar solução aos problemas e situações complexas existentes no meio escolar. Poder-se-á referir que, numa perspetiva prática, o processo de ensino e aprendizagem está muito focado no aluno.

Na teoria crítica o currículo “não é resultado nem dos especialistas, nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (Pacheco, 2001:39).

O que diferencia a teoria prática desta teoria é o conceito de práxis que, segundo Grundy (1987, citada por Pacheco, 2001:40), conduz “à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo”.

A perspetiva crítica atribui uma maior importância à reflexão sobre a prática e pressupõe que o aluno seja o centro da ação educativa, fomentando o equilíbrio na relação professor-aluno.

1.2.2. Contextos de decisão Curricular

O papel da escola é hoje muito mais abrangente, por isso a forma como o currículo se organiza e como se desenvolve, condiciona o sucesso ou insucesso dos alunos. Se os conteúdos a aprender nada lhes dizem, porque são desligados das suas vivências, estes alunos sentem-se em desvantagem e, em boa verdade, não estão em pé de igualdade relativamente aos colegas, cuja cultura se identifica com a organização curricular da escola.

Assim, o currículo, para melhor se ajustar à realidade e contribuir para uma maior igualdade de oportunidades de todos os alunos, tem de ser pensado em três níveis de poder (contextos ou níveis de decisão): nível político-administrativo (macro), no âmbito da administração central, nível de gestão (meso), no âmbito da escola e da administração regional e nível de realização (micro), no âmbito da sala de aula (Pacheco, 2001), tendo em conta que há decisões importantes a desenvolver em cada um deles.

No contexto político-administrativo a tomada de decisão, realizada ao nível da administração central, concretiza-se pela prescrição de normativos que traçam as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos, programas), propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares, e define critérios de organização curricular (Pacheco, 2001).

O planeamento curricular é a primeira grande decisão político-administrativa e consiste na elaboração dos currículos para os diversos níveis de ensino, cuja tarefa (técnica) é realizada por especialistas curriculares que antecipadamente tomam conhecimento dos procedimentos a concretizar (*Ibidem*). Surgem então as questões: fará algum sentido a flexibilização curricular, quando

na realidade as decisões são tomadas pela tutela? Qual é o papel das escolas e dos professores na gestão curricular? Por que razão são tão difíceis as mudanças?

Nesta ordem de ideias, a autonomia é uma via propícia para diluir a teia burocrática que tem enredado o sistema de ensino, só possível de concretizar pela progressiva emancipação das escolas em relação ao poder central e por uma maior dependência relativamente aos seus contextos de pertença (Morgado, 2003).

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constituem uma medida política de nível político-administrativo e será importante neste estudo refletir sobre a autonomia que esta política permite à escola e aos professores. Até onde poderá ir o agrupamento em termos de autonomia desde que passou a ser TEIP?

É no contexto de gestão que o currículo é materializado ao nível da escola ou agrupamento de escolas, através do projeto educativo e do projeto curricular. É comum afirmar-se que o projeto educativo é a imagem da escola, é o reflexo da sua identidade, da sua autonomia.

Para Leite, Gomes e Fernandes (2001:11), o projeto educativo

“(...) pode constituir um instrumento de concretização e de gestão de autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspetivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência do diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social”.

O projeto educativo, segundo Pacheco (2001:91), “não é mais do que a definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo”.

A conceção de currículo como projeto está associada à ideia de que as escolas são instituições capazes de construir a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam atualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão (Leite, Gomes & Fernandes, 2001).

Nesta linha de ideias, o conceito de projeto educativo só fará sentido se, tal como é consagrado na lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), falarmos numa escola com autonomia ou “com um conjunto diverso de autonomias (jurídico-administrativa, curricular, didática) que resultem do equilíbrio de competências e responsabilidades definidas em termos nacionais, regionais e locais” (Pacheco, 2001:90). Deste modo, também é necessário que os professores tenham consciência da importância da autonomia e saibam assumi-la profissionalmente. Segundo Leite (2005), este importante papel atribuído aos professores só será possível se estes se assumirem como

profissionais capazes de refletir e decidir, que estejam à altura de uma autonomia profissional que lhes permita o controlo das situações. A “ação do professor não passa por aplicar receitas, antes se situa na clarificação de situações complexas, onde os problemas devem ser, em primeiro lugar, contextualizados e valorizados” (Viana & Silva, 2000).

É neste cenário, que Leite (2003:125) assume a expressão “escola curricularmente inteligente”, ao referir-se a

“(...) uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunicação na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”.

Será que o projeto TEIP no agrupamento, veio proporcionar aos professores um papel mais ativo e decisivo no desenvolvimento do currículo?

Segundo Flores, Day e Viana (2007:8), “no contexto de um sistema educativo fortemente centralizado como o de Portugal, os professores, principalmente no ensino básico, têm testemunhado mudanças na direção da “autonomia” e numa maior “flexibilidade”. Todavia, na opinião de Pacheco (2008), trata-se de uma autonomia relativa, porque a escola respeita as normas estabelecidas, não colocando em causa as competências da Administração Central. Ou seja, a autonomia das escolas não é plena, porque a forte tradição da administração central é ainda notória, ao definir o que se ensina, como se ensina e o mesmo acontecendo com a avaliação, dando pouca liberdade de ação às escolas e aos professores.

No contexto de realização, último nível de decisão curricular, realiza-se na sala de aula, pelos professores, onde o currículo é posto em ação através do projeto curricular de turma. É neste nível de decisão que o professor tem maior autonomia pedagógica. É ele que decide a recolha dos dados para melhor conhecer o grupo, as metodologias mais adequadas ao grupo, o uso ou não de um manual ou de vários, e é ele que muitas vezes constrói o material didático de apoio às suas aulas.

Neste quadro, o professor é “o árbitro de toda a decisão curricular” gozando, “em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro dos referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua ação e pensamento (Pacheco, 2001:101). “O professor é a pedra angular da construção do currículo, por mais prescritiva que possa ser a política curricular. Em contextos objetivos e subjetivos de autonomia pedagógica, no processo de desenvolvimento do currículo, o professor é o ator a quem tudo se pede, a quem tudo se critica, pois é por ele que é avaliada publicamente a escola” (Pacheco, 2008:49).

Ainda existe em Portugal uma prática limitadora da autonomia do professor na construção de políticas educacionais e curriculares. Apesar de todas as mudanças, ainda se constata uma forte tradição centralista e controladora da administração central.

Assim, podemos pensar a política curricular como um espaço público de tomada de decisão, ao reconhecer a escola como um local de tomada de decisões, já que professores, pais e alunos e outros que atuam no contexto curricular são também decisores políticos (Pacheco, 2002).

No entanto, não pode nunca pensar-se que a gestão curricular consiste em fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis. Essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo” (Leite, 2005:21).

Os professores têm consciência de que já pouco resta para decidir, neste nível de realização, pois cada vez mais têm de se submeter ao que está prescrito e às condições existentes nas escolas.

Segundo Pacheco (2001), por um lado há uma realidade teórica que aponta para o reconhecimento do papel dos professores, na construção da autonomia, por outro, há uma realidade prática que não corresponde a uma autonomia real pois o estado tudo decide e tudo controla. O autor (2000) fala da lógica top-down uma vez que em todos os níveis de decisão educativa, todas as decisões assentam numa lógica fortemente administrativa, e, em grande medida centralizadora, realçando a existência de uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada ao nível das práticas; e fala também de uma autonomia relativa a nível dos contextos de gestão e de realização porque os territórios locais podem (re)interpretar o currículo em função dos projetos curriculares, que por sua vez são administrativamente controlados pelo Ministério da Educação, o que, na nossa opinião, acontece com o projeto TEIP.

1.3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Neste ponto, pretendemos explicar o que são os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), baseando-nos nas pesquisas bibliográficas que realizámos. De seguida, procederemos a uma breve contextualização do estudo, para passarmos a uma análise mais pormenorizada que nos permitiu identificar as oportunidades de Desenvolvimento Profissional contempladas num projeto TEIP em concreto, no âmbito do qual realizámos o nosso estudo empírico.

As primeiras escolas TEIP surgiram em 1996 e foram criadas pelo Ministério da Educação, com Ana Benavente, enquanto Secretária de Estado da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, como uma medida política, com o objetivo de combater o insucesso escolar de crianças e jovens em risco de exclusão escolar e social. Este programa TEIP1 surge como uma aproximação à experiência francesa dos ZEP – *Zone de Excellence Pédagogic* como uma medida de discriminação positiva das escolas (Barbieri, 2003, Carvalho & Araújo 2009, Canário, Alves & Rolo 2001, Ferreira & Teixeira 2010).

Este documento legal (Desp.147-B/ME/96) evidencia a necessidade de apoiar as “populações mais carenciadas” e criar nas escolas “condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos” para “promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico”. O programa foi concebido como,

”uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades” (Barbieri, 2003:43).

Lutar contra o abandono escolar e contra o insucesso (Benavente, 2001), foi assumido, a nível político, como uma medida urgente ao serem identificadas grandes adversidades quer em escolas marcadas pelo isolamento rural, quer em escolas de meios urbanos e suas periferias. Segundo a autora anteriormente referida, a criação dos TEIP visava, entre outras medidas, dotar as escolas de maior autonomia, envolvendo todos os parceiros educativos e assegurando a sua participação na vida das escolas, para que à semelhança de algumas escolas consideradas pioneiras nas boas práticas, também estas pudessem usufruir de modos mais flexíveis de organização escolar e pedagógica (*Ibidem*).

Neste processo, o projeto educativo torna-se central, na promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades, assumindo-se como uma ferramenta essencial que não pode constituir-se como uma listagem ou somatório de projetos e intenções da escola (Barbieri, 2003). O projeto é sempre uma construção que vai legitimar o TEIP, enquanto organização educativa, que define não a política educativa da escola, mas sim a política educativa do território (*Ibidem*).

A escola passa a ter que dar resposta a problemas não apenas educativos, quando se transforma em TEIP, “esmagando-a com uma dimensão social” que poderá ser “tanto mais

construtora de uma imagem carregada de uma vertente negativa, quanto ela decorre da integração num TEIP que é descrito como um território em carência” (Carvalho & Araújo, 2009).

Canário faz uma análise crítica dos TEIP em três teses principais (2004:50), que passamos a citar:

“A primeira (em relação com a definição da política educativa) defende que a exclusão social constitui um fenómeno, de natureza estrutural, que pertence à esfera do mundo do trabalho que se repercute na escola, mas que não é resolúvel na escola, nem pela escola. A segunda tese, relativa aos processos de regulação a nível local, sustenta a necessidade de ultrapassar uma visão redutora de “territórios” circunscritos às suas dimensões escolares, procedendo-se à construção de territórios “educativos” onde se construam modalidades de interação entre o escolar e o não escolar. Finalmente a terceira tese identifica a visão desvalorizada dos alunos, por parte dos professores, como o principal ponto crítico da política TEIP e o principal obstáculo à construção de práticas educativas de orientação emancipatório relativamente aos excluídos”.

Segundo Canário, Alves & Rolo (2001), o facto de os alunos serem considerados o problema, no quadro da política TEIP, é considerado um grande obstáculo à política educativa. “Não há ação educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes” (*Idem*: 140). O diagnóstico feito pelas escolas enfatiza os problemas e debilidades, baseados nas famílias e alunos, ou seja, nos problemas sociais e económicos, ignorando potencialidades e pontos fortes (*Idem*:61).

Os problemas sociais invadem a escola que se vê a braços com problemas que extravasam a ação educativa e que não correspondem às suas finalidades principais, ao nível da satisfação das necessidades básicas, nomeadamente a alimentação, através do fornecimento de refeições e suplementos alimentares; a ocupação de tempos livres para prevenção da violência, tirando as crianças e jovens da rua; o abandono escolar antes da escolaridade obrigatória (*Idem*:135)

No entanto, “em Portugal os TEIP quase que não tiveram tempo de aprender a ser TEIP e de experimentar e consolidar novas formas de relacionamento e de organização” e “o que ficou dos TEIP foi uma experiência reduzida (...) que, rapidamente foi abafada e interrompida pela constituição de agrupamentos onde a componente burocrática e administrativa se sobrepôs à componente pedagógica” (Barbieri,2003:20).

“A pretensão de obter, a curto prazo, resultados visíveis e satisfatórios não é uma prática muito aconselhável em matéria de política educativa, sendo em parte responsável pela criação de expectativas desajustadas e criando, por isso, condições favoráveis ao insucesso das medidas adotadas” (Canário, Alves & Rolo,2001: 107).

Este programa abarca duas vertentes: a promoção do sucesso educativo como garante de equidade social e a promoção do desenvolvimento comunitário, através de parcerias com entidades e instituições inseridas no contexto local e visa “capacitar as escolas de competências e recursos que lhes permitam, em parceria com a comunidade local, reunir condições e potencialidades geradoras do sucesso educativo dos alunos, promovendo a inclusão social” (Brites et al, 2011: 288).

Este documento legal reforça que as “parcerias concorrem para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário”.

Nesta segunda fase, o programa TEIP2 abrangia escolas, onde havia um grande número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados por dados relativos ao sistema educativo e indicadores sociais dos territórios onde as escolas se inserem, além de outros estabelecimentos de ensino já contemplados no Programa TEIP1 (Ferreira &Teixeira, 2010).

Os dois Programas TEIP 1 e 2 foram implementados em 3 fases diferentes, de 2006/07 a 2009, “cumprindo-se assim a meta de 100 TEIP fixadas pelo Ministério da Educação para o Programa” (*Idem*: 332). Segundo Rodrigues (2010), o lançamento deste novo programa, em contextos educativos difíceis, pretendia reduzir os riscos de insucesso escolar, associados a contextos sociais de exclusão social, reforçando os recursos humanos e financeiros das escolas situadas em contextos territoriais mais problemáticos e, em 2009, já contava com 144 agrupamentos de escolas.

O Ministério da Educação consegue, assim, nestas escolas agrupadas territorialmente em rede, com medidas de discriminação positiva, concentrar meios, promover parcerias, e garantir um processo de regulação, através das Direções Regionais. Estas ficam incumbidas de apoiar o desenvolvimento do projeto educativo, nas vertentes pedagógica e financeira, o Departamento de Educação Básica, responsável pela coordenação e apoio técnico-científico e o Instituto de Inovação Educacional através da avaliação formativa e avaliação externa e global da experiência (Ferreira & Teixeira, 2010).

Segundo Ferreira & Teixeira (2010:331), os TEIP vieram permitir “a adoção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo” com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades a todos os alunos em idade escolar, no acesso à escola e ao sucesso educativo.

As escolas sinalizadas são convidadas pelo Ministério de Educação a apresentarem projetos educativos plurianuais, visando a promoção do sucesso escolar, a transição para a vida ativa e a integração comunitária, relativamente ao qual é celebrado um contrato-programa com a respetiva Direção Regional, que inclui o projeto, os recursos envolvidos, as condições especiais da gestão dos recursos, o plano de financiamento, entre outros (Rodrigues 2010).

Sob a tutela do estado, “o “local” assume uma maior relevância na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo da comunidade” (Ferreira & Teixeira, 2010:343). No entanto, Rodrigues (2010) reconhece que as dificuldades são imensas em escolas mais críticas e que estas necessitam de maior acompanhamento e apoio para superarem dificuldades, uma vez que a desigualdade escolar que afeta o nosso sistema educativo é em grande parte resultado da desigualdade territorial, económica e social.

1.3.1. Contextualização do Estudo

O Agrupamento TEIP onde fizemos este estudo situa-se no distrito de Braga. É constituído por nove jardins de infância (JI), quatro deles integrados em escolas de 1º ciclo (EB1/JI), seis escolas de 1º ciclo (EB1) e a escola sede do agrupamento (EBI) com 1º, 2º e 3º ciclos e cursos CEF.

Estas escolas são distantes entre si, e por sua vez distantes da sede, pertencendo a 11 freguesias do concelho e abrangem um universo de 1753 alunos, dos quais 1327 pertencem ao pré-escolar e primeiro ciclo e apenas 426 pertencem à escola sede.

Existem 146 docentes, sendo 79 de pré escolar e primeiro ciclo, sete técnicos superiores (uma psicóloga, uma educóloga e cinco animadoras socioeducativas), e cinquenta e seis trabalhadores não docentes.

Dos pais e encarregados de educação, sabem-se as profissões de 61,2% e, destes, 59,9% são operários, artífices e trabalhadores da indústria, 13,4% trabalham nos serviços e comércio, 11,8% são quadros superiores, dirigentes ou têm profissões intelectuais, 8,9% são trabalhadores não qualificados, 5,6% são técnicos e profissionais de nível intermédio e 0,4% desenvolvem trabalho qualificado na agricultura. Apesar de apenas se conhecerem as habilitações académicas de 82,2% dos pais e encarregados de educação, a maioria possui níveis de escolaridade baixos: 39,2% possuem o 2º Ciclo, 20,9% possuem o 1º Ciclo, 19,1% o 3º Ciclo, 13,1% o ensino secundário, 7,1% têm formação superior e 0,6% não possui qualquer habilitação.

De uma maneira geral, os alunos vivem em situações muito preocupantes, afetados essencialmente pelo desemprego dos pais, como refere o projeto educativo: “são evidentes as situações sociais decorrentes da elevada falta de empregabilidade, desemprego e trabalho precário, verificando-se o aumento das famílias carenciadas contempladas com o Rendimento Social de Inserção”, onde 54,9% dos alunos beneficiam de apoio dos serviços de Ação Social Escolar (dados consultados no Relatório de Avaliação Externa e no Projeto Educativo TEIP).

No ano letivo de 2009/2010 o agrupamento passou a integrar o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2).

1.3.2. Oportunidades de Desenvolvimento Profissional potenciadas pelo projeto TEIP

Parte dos objetivos deste estudo estão relacionados com as oportunidades de Desenvolvimento Profissional Docente que o TEIP veio potenciar aos professores que trabalham no agrupamento. Para que as pudéssemos identificar procedemos a uma análise do projeto, de forma a identificar essas oportunidades, intencionais ou não, para, numa fase posterior, relacionarmos estes dados com os relatos que obtivemos dos professores nas narrativas escritas e nas entrevistas de grupo.

Na leitura da introdução ao projeto educativo constata-se que, para promover o sucesso escolar e educativo dos alunos e combater o abandono e absentismo escolares, são os alunos e os pais, o público-alvo deste Projeto Educativo, ao ler-se que “os beneficiários centrais da educação escolar (alunos e pais) precisam de alargar o seu anterior estatuto de meros utilizadores e beneficiários dos serviços da escola, ao de membros e clientes para assim poderem colaborar, em parceria com os professores e funcionários, na natureza e conteúdo das atividades escolares, nas dinâmicas da escola e nos seus projetos”. Por sua vez, na parte da caracterização (alínea b), os professores são vistos como um grupo homogéneo “o corpo docente”, estável, porque “já muitos pertencem ao quadro de escola”, sendo considerados como um todo que reúne todas as “vantagens na definição e cumprimento das metas do agrupamento”.

Face a esta primeira abordagem do projeto, as causas do insucesso e abandono parecem estar centrados nos alunos e nas famílias, desresponsabilizando os professores e a escola de poderem contribuir ou terem contribuído, de alguma forma, para esta problemática. Esta constatação sai reforçada no ponto “Diagnóstico de problemas” ao serem elencadas as seguintes

razões que justificam as principais problemáticas: “desmotivação face à aprendizagem e à escola”; “baixo nível socioeconómico”; “falta de empregabilidade, desemprego, e trabalho precário, verificando-se o aumento das famílias carenciadas contempladas com Rendimento Social de Inserção”; “ambientes disfuncionais marcados pela toxicodependência, alcoolismo e prostituição”; “baixo nível sociocultural das famílias”; “falta de acompanhamento e pouca informação dos familiares em relação ao percurso escolar e às áreas de investimento futuro dos seus educandos”; “desconhecimento de atitudes comportamentais de como lidar com os outros socialmente”, “falta de expectativas de realização pessoal social e profissional”; “desinteresse, indisciplina, agressividade, desintegração, desmotivação face aos estudos e à escola”; “desestruturação das famílias, situação que se reflete na alteração comportamental e estabilidade emocional dos alunos”.

Uma vez que as causas dos problemas são referidas no projeto como extrínsecas à escola e aos seus professores é de notar que no ponto “Prioridades Educativas” e “Metas a alcançar” não se faça referência a qualquer medida de melhoria que vise a escola e os professores, antes todas se direcionam para os alunos e respetivas famílias onde, no entanto, “a escola assume as suas responsabilidades na integração social dos alunos e orientação vocacional como agente de desenvolvimento comunitário na melhoria dos níveis habilitacionais da população em geral e das famílias dos nossos alunos em particular”.

No ponto “Quadro global das ações” as treze ações definidas são direcionadas essencialmente aos alunos. No entanto, passamos a destacar aquelas que, ainda que indiretamente, oferecem oportunidades de Desenvolvimento Profissional aos professores:

Na Ação 2 - “Yes, we can...because English is fun!” um dos objetivos é “Promover uma maior interligação entre o departamento de Línguas, os docentes titulares de turma e os das Atividades de Enriquecimento Curricular”;

Na Ação 5 - “Educar pela arte...o teatro na escola e a arte no currículo” há dois objetivos que também contemplam os professores, “Cooperar com diferentes organismos culturais” e “Proporcionar formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem em articulação com várias disciplinas”, o que pressupõe a articulação entre os professores dessas disciplinas.

Na Ação 8 - “Vou ter um comportamento mais lógico... com apoio psicológico...e psicopedagógico” há três objetivos que indicam oportunidades de desenvolvimento profissional docente “Prestar apoio psicológico a alunos, professores e encarregados de educação”, “cooperar

com os docentes no debate de situações relativas aos alunos” e “Elaborar estudos relacionados com o sucesso/insucesso escolar, abandono ou inserção escolar”.

A Ação 10 – “Tutoria” tem um objetivo que inclui os professores, “Facilitar a cooperação educativa entre alunos, docentes e famílias”.

Na Ação 12 – “apoiar, diferenciar, melhorar, coadjuvar...” constam dois objetivos no sentido de “Ativar estratégias de articulação mais eficaz, no âmbito da planificação e intervenção dos departamentos curriculares do ensino básico” e “Promover uma cultura de articulação/associação pedagógica, por oposição à cultura do isolamento”.

Na última, Ação 13 – “Formar, certificar...” estão previstas quinze formações para docentes, explicitamente contempladas.

No ponto “Quadro integrador/articulação permanente” salientam-se aspetos que revelam preocupações com o desenvolvimento profissional ao realçarem a importância da “constituição de equipas multidisciplinares que, através das suas ações planificadas, estejam integradas nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, mediante a articulação permanente de propósitos e ações”. Ainda neste ponto sai reforçada a ideia de que o sucesso “exige a coordenação de projetos... com base numa atitude de colaboração não só entre professores e especialistas, mas também na potencialização de parcerias e projetos, em que participem outros elementos da comunidade”.

Nas funções atribuídas à psicóloga constam igualmente oportunidades de desenvolvimento profissional docente, já que lhe é atribuída a função de “apoio especializado a docentes no domínio de medidas pedagógicas diferenciadas”.

Relativamente aos professores coadjuvantes, o projeto prevê que “a ação dos coadjuvantes enquadra-se no âmbito da planificação e intervenção dos departamentos curriculares do ensino básico”.

A avaliação prevista para o projeto também promove oportunidades de desenvolvimento profissional através das reuniões de conselho de turma, conselho de docentes e conselho pedagógico e através da “constituição de grupos de trabalho” para esse efeito.

Apesar destas referências pontuais a que o projeto educativo faz alusão, pensamos que as oportunidades de desenvolvimento profissional docente constantes no projeto educativo são ocasionais, acontecem entre professores, pela cooperação que o envolvimento nas ações exige, à exceção da ação treze, onde há formação direcionada para professores, pais, alunos e assistentes operacionais.

Contudo, pensamos problematizar melhor estes aspetos, a partir do estudo realizado com alguns professores deste TEIP, e que serão evidenciados na II parte desta Dissertação, concretamente no capítulo IV.

CAPÍTULO II

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E
RESILIÊNCIA**

2.1. - Desenvolvimento profissional docente

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (Day, 2001:21).

A profissão de professor, hoje, implica uma aprendizagem que não se esgota na formação inicial. É necessária uma constante atualização de conhecimentos e uma renovação de práticas no sentido de potenciar o sucesso dos alunos.

Para Kelchtermans (2009) as ações dos professores não são afetadas apenas pelos diferentes tipos de formação que tiveram, nem apenas pelos seus conhecimentos, mas também pelos seus pensamentos e pelas suas crenças, pelas próprias condições de trabalho nas escolas e até pelo comprometimento com a profissão que, segundo o autor, vai muito para além do contrato “todos os professores precisam de apoio, energia e capacidades para o seu comprometimento ao longo das suas carreiras” (Day, 2007a: 60). Neste sentido, Day (2001) chama a atenção para a relevância da aprendizagem informal, referindo que são igualmente importantes para o desenvolvimento profissional dos professores as aprendizagens efetuadas, tanto dentro, como fora do local de trabalho. Por essa razão “apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta de professores, das escolas e do governo” (Day, 2001: 17).

Para Veiga Simão, Flores e Ferreira (2007), todas as atividades de aprendizagem (individuais ou coletivas) nas quais os professores se envolvem – desde as necessidades pessoais às profissionais, bem como as suas motivações – fazem a diferença no seu desenvolvimento profissional e realçam ainda a necessidade de se proporcionar apoio e orientação aos professores, em função da fase da carreira em que os mesmos se encontram e dos contextos em que trabalham. O desenvolvimento profissional docente é

“um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências

de índole diferente, tanto formais como informais. (...) um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Marcelo, 2009:7).

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional docente promove mudança nos professores para que estes possam crescer como profissionais e como pessoas; por isso, considera mais amplo este conceito relativamente à formação contínua, e considera-o intrinsecamente ligado à construção da identidade profissional.

“A apropriação reflexiva das nossas experiências, vivenciadas ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, apropriação que supõe, não apenas uma autorreflexão, mas também uma reflexão partilhada contribuirá para a (auto)compreensão do que é ser professor(a), dinamizando a (re)construção da nossa identidade profissional” (Silva, 2007: 161).

A identidade profissional assume, assim, grande importância na vida dos professores, já que dela resulta uma maior conscientização do que é ser professor “saber quem somos, em que circunstâncias ensinamos e quais as influências que condicionam o nosso ensino é essencial para a prática de um profissionalismo apaixonado” (Day, 2004:87). Na opinião de Marcelo (2009:11), a “identidade profissional é a forma como os professores se definem a si próprios e aos outros. É uma construção do seu eu profissional que evolui ao longo da sua carreira docente”.

Segundo Alarcão e Roldão (2010:34), “a construção da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por saberes do passado e expectativas relativas ao futuro”. Daí que, Day (2001) realce a necessidade em estabelecer parcerias com diferentes agentes educativos e instituições e realce também a importância de trabalhar em rede, com o objetivo de que escolas e professores trabalhem em conjunto para a melhoria da qualidade de ensino. Na opinião de Silva (2007:156),

“no ser professor(a), como para qualquer outro profissional, participam um conjunto de referenciais e de experiências que contribuem para a construção da identidade profissional. Dos modelos do que é ser professor(a) ao processo de construção de uma identidade profissional, participam influências e referenciais vários, caminhadas pessoais e circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam as atitudes e que estão ligados à história de vida de cada pessoa, por vezes mais do que à sua formação académica, embora esta seja também parte da sua biografia”.

Na perspetiva da autora, tem que haver uma apropriação, “que terá que passar pelo registo da experiência interna” (*Idem*:159), por parte dos professores, para não ficarem reféns da simples aplicação de discursos e conceitos à prática (*Ibidem*). “O professor precisa de agir sobre

uma observação permanente da evolução da situação que vai experienciando, indagando, corrigindo formas de experimentar e desenvolver o currículo” (Viana & Silva, 2000:171).

Assim, pensamos que criar oportunidades de desenvolvimento profissional nas escolas é investir na educação, é contribuir para a construção da identidade dos seus professores, na medida em que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 1995:16).

É nesta linha de pensamento que Day (2001) considera serem insuficientes as qualificações adequadas para se ser um bom profissional ao longo da carreira, pois elas não fazem por si só um bom professor. É preciso muito mais “é a aplicação da experiência acumulada, da sabedoria e do conhecimento especializado às circunstâncias específicas e variáveis da prática educativa que define grande parte do profissionalismo dos professores” (Fullan & Hargreaves, 2001:43). Ser competente exige determinados saberes que “não garantem de forma linear a competência ou o profissionalismo dos indivíduos”, sendo imprescindível “o apelo à mobilização de múltiplos saberes, incorporados em competências adequadas à complexidade dos contextos” (Silva, 2007:156). Para a autora, é fundamental “a emergência de espaços formativos na escola, que permitam aos professores pensarem-se e pensarem a escola, não abdicando de serem os guardiões da sua profissionalidade” (*Idem*: 162).

Os professores devem reconhecer o desenvolvimento profissional como uma prioridade nas suas vidas e “devem ser preparados para terem uma atitude constante de investigação das suas práticas profissionais” (Veiga Simão, 2007:99), dado que os “desafios/reptos educacionais que se colocam à educação, exigem novas formas de organização do trabalho pedagógico o que requer novas maneiras de olhar o ensino e a aprendizagem ao longo do processo formativo dos professores” (*Ibidem*).

Estamos conscientes de que o desenvolvimento profissional, não depende unicamente dos professores, que precisam de ter oportunidades para aprender, mas sim da própria escola, porque “a escola deveria ser considerada como uma organização que aprende (...) uma escola que aprende é uma organização que estimula a colaboração, a iniciativa e a exploração de possibilidades, onde as interações não são só símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões” (Alonso, 2007:112).

Os processos de inovação educacional estão intrinsecamente ligados com os processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, por isso apresentamos algumas características constituintes do conceito de desenvolvimento profissional (*Idem*:118):

- Perspetiva de evolução e continuidade ao longo da carreira, que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua.

- Caráter contextual e organizacional e orientado para a mudança, em que a formação formal e a informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente, colocando o foco na investigação e reflexão conjunta sobre os processos de desenvolvimento curricular tendentes a melhorar as aprendizagens dos alunos.

- Separação da dicotomia entre as dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor pertencente a um grupo ocupacional).

- Caráter processual, sistemático e permanente, por contraposição ao caráter pontual de ações ou realizações encaradas como atualização de conhecimento ou “reciclagem”.

- Caráter ativo, reflexivo e autodirigido da formação, por contraposição à passividade, rotina e irreflexão.

- Natureza global e integradora, que afeta a pessoa como um todo, incluindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afetivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspeto redutor de muitas perspetivas.

O desenvolvimento profissional docente assim pensado, centrado na escola, tem ganho popularidade, porque defende os professores como produtores do conhecimento e profissionais reflexivos (Day, 2007b). Para o autor, as escolas de sucesso são reconhecidas como comunidades de aprendizagem que promovem culturas colaborativas e que garantem um leque de oportunidades de aprendizagem, quer a alunos, quer a professores. Nesta perspetiva, um desenvolvimento profissional “eficiente, assim como escolas eficientes, irá, no fim de contas, representar um resultado de liderança visionária e culturas de abertura, respeito, confiança, colaboração e experimentação” (*Idem*:38).

Na perspetiva de Morgado (2007), à escola compete criar condições que favoreçam oportunidades de aprendizagem no sentido de estimular a mudança das práticas pedagógicas e curriculares dos professores que nela trabalham. “Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos” (Day, 2001:16). Este autor salienta que, mesmo sendo apenas um exemplo dentro de um leque de oportunidades de

desenvolvimento profissional, “as redes de professores e de outros agentes educativos, que procuram melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, tornaram-se numa característica de crescente importância na paisagem do desenvolvimento profissional atual” (*Idem*: 268).

2.2. Ciclos de vida dos professores

O desenvolvimento profissional docente resulta de aprendizagens realizadas em contextos formais, como a formação contínua, e não formais, do impacto da formação inicial do professor e da forma como este se socializou na profissão, da sua própria experiência como aluno, e até da fase de desenvolvimento em que este se encontra, ou seja, o desenvolvimento profissional está diretamente ligado com o ciclo de vida dos professores.

Os professores não são todos iguais, nem a carreira é igual para todos. No entanto, há estudos que identificam pontos comuns, pelos quais passam grande parte dos professores, mediante a fase da carreira em que cada um se encontra, pontos estes relacionados com a forma como cada um vê a profissão e como passa pelos diferentes ciclos de vida com maior ou menor entusiasmo.

Segundo Huberman (1995:38), o “desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Para o autor o conceito de “carreira” permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões, e permite estudar o percurso de uma pessoa numa organização e “compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (*Ibidem*).

Na década de 80, Huberman avançou com algumas investigações no domínio dos ciclos de vida, embora só mais tarde tenha direcionado os seus estudos para a docência, mais particularmente a nível do ensino secundário, na ânsia de responder a questões que o inquietavam relativamente à vida dos professores (Huberman, 1995:36):

Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos - tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

Que imagem é que as pessoas têm de si como professores em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?

As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?

As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui em última análise os “melhores anos” da docência? Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino?

Haverá como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise” ou de “desgaste”, que afetam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhe fazem frente?

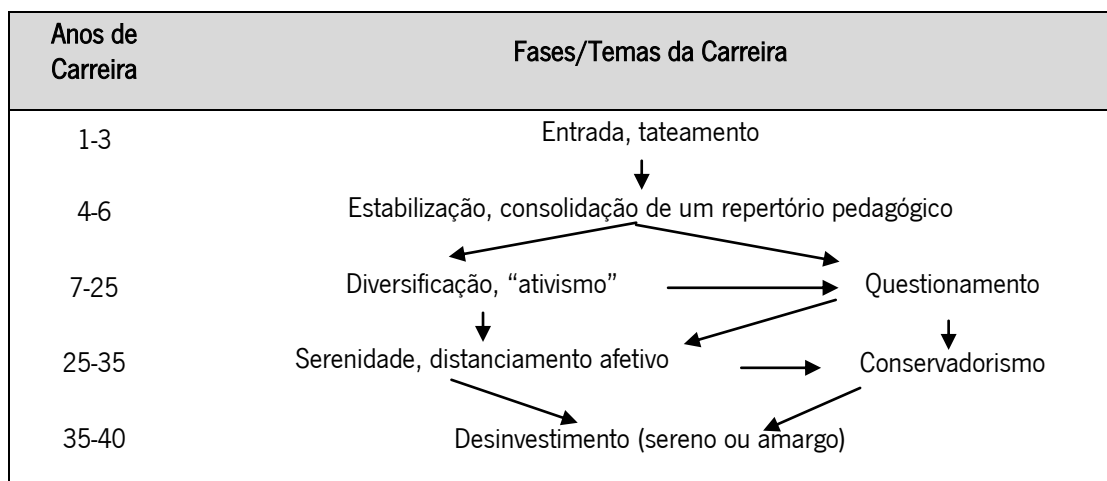
Será que as pessoas, como insinua a sociologia tradicional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”?

Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?

O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer” do fim da carreira?

Após investigações que lhe permitiram responder às questões anteriormente formuladas, Huberman estruturou, desta forma, o ciclo de vida profissional dos professores.

Figura 1 – Ciclo de vida profissional do professor (Huberman, 1995:47)



Para o autor, a carreira docente não se apresenta linear, o que o levou a considerar, para além da idade, outras variáveis que afetam a vida dos indivíduos ao longo da vida, considerando que o “desenvolvimento humano é, em grande parte, “teleológico, isto é, o ator humano observa, estuda, planifica as “sequências” que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da “fase” seguinte” (*Idem*:53).

Neste ponto, parece-nos importante apresentar as fases perceptíveis da carreira do professor (Huberman, 1995):

a) A Entrada na Carreira

A entrada nos três primeiros anos de ensino, é marcada para muitos professores como o “choque do real”, que coincide com uma fase de “descoberta” e de “sobrevivência,

“o tatear constante, a preocupação consigo próprio (...) a distância entre os ideais e as realidades quotidianas na sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas” (Huberman:39).

Este choque com a realidade origina muitas vezes situações de indiferença, de desilusão ou até de frustração perante o ensino. Flores (2008) refere que a maior parte da literatura fala de uma experiência abrupta e por vezes dramática pelo assumir de responsabilidades inerentes ao ensino por parte dos professores principiantes. A autora realça que a falta de tempo para refletir sobre o trabalho, juntamente com a insegurança e a angústia dos primeiros anos de docência, põe em causa muitas vezes a capacidade dos professores exercerem a profissão, o que por vezes os leva a abandonar a carreira (contexto inglês e americano).

Também pode acontecer que o professor se sinta entusiasmado, ao sentir-se responsável pela sua turma, fazendo parte de um grupo profissional, e esta fase de descoberta dá-lhe forças para ultrapassar as adversidades, para sobreviver “a literatura empírica indica que os dois aspetos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspeto que permite aguentar o primeiro” (Huberman,1995:39).

Os professores construíram uma imagem de como gostariam de ser como professores e começam a mudá-la com a prática, ao enfrentarem a complexidade na sala de aula. Daí que seja consensual para os investigadores que a fase de inserção no ensino seja uma etapa fundamental no desenvolvimento formativo do professor, e que deveria ser implementada através de programas de inserção, junto de professores principiantes. Para estes estudiosos, o papel das universidades não

se deveria esgotar na formação inicial e deveria desempenhar um papel fulcral no acompanhamento dos professores nesta fase tão complexa. Proporcionar ao professor principiante uma integração progressiva e efetiva no seio de uma cultura profissional e ao mesmo tempo desenvolver atitudes investigativas e reflexivas, no sentido de crescimento profissional, deveria assumir-se como ponto crucial da inserção no ensino (Flores, 2008).

b) A Fase de Estabilização

Esta fase abarca um período de quatro a seis anos e torna-se decisiva na consolidação da identidade profissional por ser considerada a fase do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”. O professor escolhe e redefine a sua identidade profissional “as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (Huberman, 1995:40). O autor realça que muitos professores falam de “libertação” e de “emancipação”.

O professor redefine a sua identidade profissional porque a complexidade da prática docente e as dinâmicas da escola levam os professores a questionar a sua prática (Flores, 2008). Segundo a autora, o impacto da formação inicial, a ecologia da aula são agentes de socialização, além do clima da aula, os próprios alunos, colegas, pais dos alunos e órgãos de gestão da escola (*Idem*). A autora refere ainda que, num estudo pela própria realizado, há professores que dizem terem-se tornado mais formais, mais rígidos, mais preocupados com os resultados face à realidade que encontraram, enquanto outros manifestaram atitudes positivas, tornando-se mais flexíveis, mais disponíveis, diversificando estratégias e métodos, centrando-se mais na aprendizagem dos seus alunos. Estes últimos atribuem essas mudanças positivas ao trabalho colaborativo que encontraram nas escolas (*Ibidem*).

Nesta fase, os professores deixam de se preocupar tanto consigo próprios, característica da fase anterior, para se centrarem mais na aprendizagem dos seus alunos e nos objetivos didáticos, reforçando que “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentido de “competência” pedagógica crescente (Huberman, 1995:40).

c) A Fase da Diversificação

Nesta fase, que compreende os sete e os vinte cinco anos de serviço, “as pessoas uma vez estabilizadas estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” e é nesta fase

que se mostram mais recetivos às inovações e arriscam “numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (*Idem*:41).

Há um certo ativismo que caracteriza os professores, levando-os a arriscar “novos desafios” porque se sentem mais seguros na profissão, e estão em ponto de experimentar novos métodos e técnicas, para fazer face “a um receio emergente de cair na rotina” (*Idem*:42).

Há professores que entram aqui numa fase de questionamento, “os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina, até uma crise existencial efetiva face à prossecução da carreira” (*Ibidem*). Neste sentido, “para uns é a monotonia em situação de sala de aula, ano após ano que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise” (*Idem*:43).

d) A Fase da serenidade e do Distanciamento Afetivo

Esta fase compreende os trinta e cinco e os quarenta e cinco anos e só a atinge quem ultrapassa a fase do questionamento. Os professores são, nesta fase, menos vulneráveis à avaliação dos outros, relativamente aos superiores hierárquicos, colegas e alunos. Atingiram uma serenidade que lhes permite aceitarem-se tal como são, adotando atitudes mais tolerantes e espontâneas na sala de aula, parecendo encontrar respostas para as situações mais problemáticas.

Huberman (1995) refere que o nível de investimento destes professores diminui à medida que aumentam a confiança e a serenidade, acrescentando que se nota um distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os jovens alunos, que “pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre os quais o diálogo é mais difícil” (*Idem*: 45).

Nesta fase, surgem o conservantismo e as lamentações. Há professores que, com a idade, se queixam mais dos alunos, dos colegas e das políticas de ensino, tornando-se mais conservadores, facto que, no entanto, não pode relacionar-se exclusivamente com a idade, uma vez que há estudos que concluem que “os mais conservadores são com frequência os professores mais jovens, o que mostra a influência do meio social e político” (Huberman,1995:45).

É importante recordar que as fases de vida dos professores dependem também “das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001:15).

e) A Fase do Desinvestimento

A última fase, de desinvestimento profissional, descrita por Huberman acontece entre os trinta e cinco e os quarenta anos de serviço. Os professores, de uma maneira geral, enfrentam a interiorização no final de carreira profissional de forma positiva. As “pessoas libertam-se progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão” (Huberman, 1995:46). Podem pensar em dedicar o seu tempo a outras atividades que até aqui lhes era impossível pela exigência de horários que a profissão lhes impunha.

Segundo Huberman (1995), esta fase de desinvestimento pode acontecer de forma “serena” quando o professor vive esta fase com plenitude e tranquilidade, se sentiu realizado ao longo da carreira, ou de forma “amarga” quando o seu percurso profissional foi marcado por desilusão e frustração. Contudo há estudos que apontam que professores em fase de desinvestimento podem continuar a ser entusiastas, ativos e críticos, com grande sentido de responsabilidade e com grande capacidade de trabalhar em equipa (Santos, 1998:165). Ainda segundo este autor, convirá apontar que desinvestir na carreira pode acontecer em qualquer altura da carreira profissional, por exemplo, sempre que os professores se sintam desiludidos com a profissão ou quando questões familiares lhes exigem maior dedicação e afetos” (*Ibidem*).

Não podemos fechar este ponto sem lembrar que um “processo de mudança implica que os professores tenham responsabilidades e capacidade de resposta e ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, experiências e destrezas” (Day, 2001:38), no entanto, é consensual que “todos os professores precisam de apoio, energia e capacidades para manter o seu comprometimento ao longo das suas carreiras, se quiserem enfrentar as imensas exigências emocionais, intelectuais e sociais e, ao mesmo tempo, continuar a trabalhar para continuar a construir as relações internas e externas exigidas pelas atuais reformas governamentais e pelos movimentos sociais” (Day, 2007a:60).

O apoio que falta aos professores, nos primeiros anos de docência, através de programas de inserção, poderia fazer a diferença no desenvolvimento profissional dos professores ao longo de toda a carreira (Flores, 2008).

Para a autora é consensual entre os investigadores que a fase de inserção no ensino é uma etapa fundamental no desenvolvimento formativo do professor que deve ser implementada através de programas de inserção, junto de professores principiantes. Para estes estudiosos, o papel das

universidades não se esgota na formação inicial e deverá desempenhar um papel fulcral no acompanhamento dos professores nesta fase tão complexa. A autora realça que proporcionar ao professor principiante uma integração progressiva e efetiva no seio de uma cultura profissional e ao mesmo tempo desenvolver atitudes investigativas e reflexivas, no sentido de crescimento profissional, é o ponto crucial da inserção no ensino. Os programas de inserção existem em países como EUA, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia, Holanda e Israel e são constituídos por ações estruturadas de assistência e apoio sistemático ao professor, para facilitarem a sua integração, em colaboração com professores mais experientes nas escolas e com as instituições de formação inicial.

Apesar de muitos estudos alertarem para a necessidade de apoio aos professores em início de carreira, a autora realça que não há programas de inserção no contexto português, porque não existe regulamentação, apesar das referências legislativas que já se encontraram no diploma que regulamenta a formação de professores (Decreto-Lei n° 344/89 de 11 de outubro). A autora realça ainda, que em Portugal a inserção não tem sido uma prioridade política nem institucional, apesar do crescente número de estudos que a recomendam como uma mais-valia para a qualidade do ensino. Na sua opinião, é preciso que estes programas de inserção sejam reconhecidos formalmente através de uma decisão política e sustentados por parte de quem tem responsabilidades na formação de professores, já que um ensino de qualidade pressupõe professores de qualidade capazes de refletir sobre as suas práticas.

2.3. A resiliência na profissão docente

“Não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência “naturalmente” no desenvolvimento: depende de certas qualidades do processo interativo do sujeito com outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico humano” (Melillo, Estamatti & Cuestas, 2005:59).

2.3.1. Definições e origem do conceito de resiliência

A resiliência é um termo francês relativamente recente, surgido do latim *resilientia*, e reveste-se de vários significados, ou antes, vários são os especialistas, das mais variadas áreas, que abordam este conceito ou porque o conhecem na sua área ou porque transferem o conceito de outras áreas para a sua área de conhecimento. “Etimologicamente, a palavra resiliência com origem latina em *resilio*, significa voltar ao estado natural ou voltar ao estado anterior, saltar para trás ou retrair-se” (Jardim & Pereira, 2006:164).

O conceito surgiu na física de materiais para designar a resistência do material a choques elevados para absorver a energia cinética do meio sem se modificar. Já na metalurgia refere-se à qualidade dos materiais que pela sua capacidade de conseguirem voltar ao seu estado inicial a seguir a um choque ou a uma pressão contínua e a informática diz respeito à qualidade de um sistema continuar a funcionar apesar das anomalias (Anaut, 2005). Só recentemente, nos inícios dos anos oitenta, a utilização deste conceito se propagou à psicologia e às ciências sociais e “depressa encontrou adeptos no domínio social, comportamental e cognitivo” (Anaut, 2005:50).

Parece-nos importante, numa primeira fase, tentarmos clarificar o conceito de resiliência e tentar perceber como os diferentes autores a definem, para depois tentarmos, também nós, transpor o conceito à educação e ao nosso estudo em particular, reconhecendo Rutter (1985,1993) como um dos pioneiros no estudo da resiliência no campo da Psicologia (Jardim & Pereira, 2006).

Na literatura especializada são inúmeras as definições de resiliência, daí a necessidade de realçar algumas que nos pareçam mais pertinentes, na medida em que todas sugerem apontar para um “processo complexo que resulta da interação do indivíduo com o seu meio ambiente” (Anaut, 2005:44). Numa “primeira abordagem da resiliência, diremos que é a capacidade de sair de uma prova que poderia ter sido traumática, com uma força renovada” (*Idem*:43). A autora especifica melhor ao definir a resiliência como “a arte de se adaptar às situações adversas (condições biológicas e sociopsicológicas) desenvolvendo capacidades ligadas aos recursos internos (intrapíquicos) e externos (ambiente social e afetivo), que permitem aliar uma construção psíquica

adequada e a inserção social” (*Ibidem*). Para Grotberg (2005:15) resiliência é a “capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Segundo Manciaux, Vanistendael, Leconmt e Cyrulnik, citados por Anaut (2005:44-45) “a resiliência é a capacidade de uma pessoa ou de um grupo se desenvolver bem, se continuar a projetar no futuro apesar de acontecimentos desestabilizantes, de condições de vida difíceis, de traumatismos por vezes graves”. Para Luthar et al citado por Infante (2002: 26) “a resiliência tenta compreender o processo dinâmico de adaptação positiva em contextos de grande adversidade”.

Os autores Jardim e Pereira (2006:164) assumem a resiliência como a capacidade de operacionalizar atitudes e habilidades no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e adversidades”.

Após a leitura de várias definições podemos arriscar dizer que a resiliência é a capacidade do indivíduo não só sobreviver perante situações muito difíceis ou perante obstáculos que à partida lhe pareciam intransponíveis, mas essencialmente de se reerguer e sair renovado dessas situações.

Estas definições são pertinentes para o nosso estudo e são estas que nos possibilitam relacionar as condições de trabalho dos professores, a partir da implementação do TEIP com a capacidade de resiliência de cada um.

Interessa-nos saber neste estudo como os professores reagem, ou como fazem a sua adaptação positiva em situações de adversidade, uma vez que “as situações potencialmente geradoras de stress não são estáticas e, por esse motivo, também é esperado que o comportamento resiliente se adapte às mudanças nas condições de desafio” (Antunes, 2010:205).

Concluindo, o conceito de resiliência sofreu alterações ao longo dos tempos e “podemos constatar uma evolução significativa deste modelo teórico assim como do seu campo de aplicação, que se desenvolveu consideravelmente” (Anaut, 2005:50), e que passaremos a explicar no ponto seguinte.

2.3.2. A resiliência como processo

Após alguns estudos, efetuados essencialmente com crianças e adolescentes, os especialistas começaram a assumir a resiliência não como uma capacidade do indivíduo, um traço de personalidade ou atributo pessoal (Infante, 2005) que leva o indivíduo a conseguir corresponder a uma resistência ao choque, “um estado que pudesse implicar a paralisia do sujeito: uma carapaça sólida mas impenetrável que resultasse em rigidez, o que se afasta completamente da

maleabilidade necessária à resiliência” (Anaut, 2005:46), para passar a ser considerado “um modelo de compreensão do sujeito humano” (*Idem*:50).

Contrariando o que de início se pensava, a resiliência deixa de ser vista como uma característica individual, própria apenas de alguns, como se de uma qualidade inata se tratasse, e passa a reconhecer-se que um indivíduo pode ser mais ou menos resiliente conforme o seu estado, isto é, se está mais fortalecido ou mais fragilizado, conforme o momento ou fase de vida em que se encontra, mas essencialmente conforme a interação com o contexto ou com as mudanças que ocorrem no seu ambiente envolvente. Segundo Yunes e Szymanski (2005), focalizar a questão da resiliência na perspectiva individual dificulta o estudo do próprio conceito porque é importante analisar a resiliência como processo numa perspectiva ecológica, ou seja, devem ser consideradas todas as esferas de influência presentes ao longo do ciclo de vida das pessoas, para compreender as relações interpessoais sujeitas a influências sociais, culturais e históricas. A resiliência, vista como processo, permite outra perspectiva até então desvalorizada, que é a possibilidade de esta capacidade ser promovida e fortalecida nos indivíduos ao longo de toda a vida, para que a tal adaptação positiva se processe perante as situações de adversidade.

“A noção de processo permite entender a adaptação resiliente em função da interação dinâmica entre múltiplos fatores de risco e de resiliência, os quais podem ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afetivos, biográficos, socioeconómicos, sociais e/ou culturais. A noção de processo descarta definitivamente a conceção de resiliência como um atributo pessoal” (Infante, 2005:30).

Assim, nesta perspectiva, o conceito de resiliência (Infante, 2005) mudou a maneira de ver o próprio ser humano porque permitiu vê-lo não como um modelo de risco, num emaranhado de necessidades, capaz ou não de por si só ultrapassar as suas dificuldades, para um modelo de prevenção e promoção que o ajudará a aumentar a sua capacidade de resiliência, baseado nas potencialidades e recursos que o ser humano tem em si e ao seu redor. O indivíduo passa a ser, assim, “agente da sua própria ecologia e adaptação social. Um indivíduo que não mais apenas “carece” e “adoece”, mas que é capaz de procurar seus próprios recursos e sair fortalecido da adversidade” (*Idem*:34).

Infante (2005) distingue três componentes essenciais que devem estar presentes no conceito de resiliência e que permitem criar um modelo para elaboração de programas de promoção de resiliência:

1. A noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano;
2. A adaptação positiva ou superação da adversidade;

3. O processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano.

A resiliência, vista como processo, descarta definitivamente a concepção de resiliência como um atributo pessoal e incorpora a ideia de que a adaptação positiva não é uma tarefa apenas do indivíduo, mas que família, escola, comunidade e sociedade devem criar recursos para que o indivíduo se possa desenvolver mais plenamente (Infante, 2005).

Mediante a pesquisa sobre o conceito de resiliência, é possível identificar três gerações de estudos nesta área. Numa primeira geração, o conceito de resiliência centrou-se numa abordagem individual, considerado um atributo de personalidade, uma capacidade inerente a alguns seres humanos, ou se tinha ou não se tinha, partindo-se do princípio que a mesma não se desenvolve. Numa segunda geração, onde a resiliência é assumida como um processo, é “possível sugerir que, para desenvolver um modelo de resiliência, é necessário definir adversidade e adaptação positiva e descrever o processo de conexão entre ambas” (Infante, 2005:30). Segundo a autora, importa compreender os processos e mecanismos que influenciam positivamente a adaptação após a adversidade e de que forma é que os subsistemas do desenvolvimento humano contribuem para uma maior resistência na trajetória desenvolvimental perante o risco. “Paralelamente, surgiu uma terceira geração de estudos, direcionada para a exploração de modelos de intervenção e de promoção da resiliência” (Antunes, 2010:205), onde os estudos apontam para a importância de identificar os fatores que promovem a resiliência, chamados fatores de proteção, e os que dificultam o desenvolvimento dessa capacidade, chamados fatores de risco: “os fatores de proteção têm que ver com elementos variados: características, capacidade e comportamentos das pessoas, de origem individual, familiar e extrafamiliar, que contribuem para a proteção do sujeito, no sentido de atenuar o impacto das experiências adversas” (Anaut, 2005:51).

As “investigações sobre os fatores de proteção mostram que a proteção resulta, por um lado, de variáveis genéticas e constitucionais, das disposições e das características da personalidade, dos suportes do meio (familiar e extrafamiliar) mas também da disponibilidade, da acessibilidade e da qualidade dos suportes sociais” (Anaut, 2005:51). No nosso estudo, pretendemos compreender não só a capacidade de resiliência de cada professor, como característica individual de reagir positivamente perante as adversidades, mas também assumir esta nova perspetiva de resiliência e saber de que forma estão a ser criadas condições e estruturas de apoio para a promoção da resiliência nos professores do agrupamento, na medida em que cada um

deles passou também a ser considerado um “agente da sua própria ecologia e adaptação social” (Infante, 2005:34).

Masten, citado por Infante (2005), utiliza o termo “ordinary magic”, magia cotidiana, para se referir à capacidade de resiliência de um indivíduo em contextos de adversidade extrema, e que perante tais adversidades, ainda assim, o indivíduo é capaz de encontrar recursos para superar essa adversidade. No entanto, ao assumirmos a resiliência não como “responsabilidade única do indivíduo, mas de toda a ecologia que o rodeia” (*Idem*:34) importa-nos compreender a resiliência dos professores como garante do sucesso educativo dos alunos e compreender também a resiliência das próprias escolas na promoção da qualidade do ensino, em comparação com a área da intervenção psicossocial, onde “a resiliência tenta promover processos que envolvam o indivíduo e seu ambiente social, ajudando-o a superar a adversidade (e o risco), a adaptar-se à sociedade e ter melhor qualidade de vida” (Infante, 2005).

Nesta linha de pensamento, consideramos essencial descobrir de que forma a implementação do TEIP veio promover a resiliência dos seus professores ou, se por outro lado, a implementação deste projeto assiste apenas a que a “ordinary magic” simplesmente aconteça, numa perspectiva mais simplista e individualista do conceito de resiliência, onde se espera que os professores enfrentem os problemas individualmente, consoante a capacidade de resiliência de cada um, retomando o conceito na sua forma mais empobrecida.

Acreditamos que a qualidade do ensino nas escolas é uma missão de todos os seus intervenientes, e o sucesso educativo dos alunos estará sempre cruzado e dependente da resiliência dos seus professores. Assim, “a promoção da resiliência passa a ser uma responsabilidade compartilhada entre profissionais” (*Idem*:35), e onde todos têm o dever de cooperar, a partir do momento em que se passou a encarar a resiliência como um processo passível de ser promovido.

2.3.3. Qualidade de ensino e Resiliência

Neste ponto, importa recordar que, definir resiliência se mostrou uma tarefa complexa para os investigadores, mas que no entanto o conceito evoluiu ao longo dos tempos e saiu enriquecido desde que passou a ser entendido não apenas como uma capacidade inerente ao indivíduo de resistir, perante a adversidade, mas sim de aprender e sair renovado perante essa mesma adversidade. Isto porque no início da revisão da literatura, pensávamos ter o conceito de resiliência já dominado, mas esta pesquisa, à medida que foi sendo feita, ajudou-nos a clarificar o

conceito e a perceber que resiliência não é sinónimo de capacidade de resistência, de resignação, de acomodação, de sobrevivência e até de alienação dos professores perante as adversidades no seu dia a dia. Ser resiliente não representa ausência de sensibilidade ou de capacidade de discernimento para enfrentar dificuldades e obstáculos. “A resiliência é mais do que o modo de dar uma cara ao mau tempo, é também um recurso criativo que permite encontrar respostas novas para situações que parecem não ter saída” (Rodríguez, 2005:134).

Para o estudo importa perceber que os professores resilientes não o são apenas porque têm características individuais que lhes garantem essa capacidade de resiliência como se de super-heróis se tratassem, nem têm a mesma capacidade de resiliência ao longo da sua vida profissional, contrariando uma abordagem de resiliência mais estática e individual (Antunes, 2010). O que nos interessa verdadeiramente é de facto a resiliência dos professores numa abordagem mais ecológica e dinâmica que conceptualiza a capacidade de resiliência como um processo dinâmico, interativo e recíproco entre as influências do ambiente e do indivíduo (*Idem*).

Estamos em ponto de afirmar com alguma certeza que ninguém, no agrupamento, poderá ficar fora deste processo de responsabilização na promoção da resiliência dos seus professores, porque “a resiliência permite uma nova epistemologia do desenvolvimento humano, pois enfatiza o seu potencial, é específica de cada cultura e faz um apelo à responsabilidade coletiva. Um enfoque em resiliência permite que a promoção da qualidade de vida seja um trabalho coletivo e multidisciplinar” (Infante, 2005:36).

O estudo da resiliência dos professores em contexto TEIP, como um processo ecológico e dinâmico, leva-nos a compreender essencialmente, quais os fatores promotores da resiliência, e ainda, como é que em contexto, a resiliência pode ser potenciada e por quem, com vista à melhoria da qualidade do ensino e do sucesso educativo dos alunos. Falar de sucesso educativo e de melhoria da qualidade de ensino implica falar de resiliência e falar de resiliência implica por sua vez falar de flexibilidade, inteligência, afetividade, inovação e criatividade, fatores de excelência para a promoção da resiliência dos professores e das escolas.

Segundo Tavares (2007), a resiliência no seu sentido mais abstrato e derivado significa ser reflexivo, ser resistente, fiável, do ponto de vista psicológico, sentir-se capaz em relação a ser, querer e poder. Para o autor, as razões que tornam a pessoa mais ou menos resiliente estão diretamente ligadas com as razões do coração, razões mais quentes, mais cordiais sem deixarem de ser inteligentes, e que, desta forma, se possibilita o desenvolvimento de capacidades e competências nas pessoas para enfrentar as situações futuras com mais realismo, coragem e

determinação. O autor argumenta que educar para a resiliência pressupõe mobilizar todas as sinergias dos professores e de todos os agentes educativos o que assume uma importância primordial no sucesso dos alunos e da escola.

Rodríguez (2005) vai mais longe e considera o humor como indicador de resiliência atribuindo-lhe maior capacidade de tolerância e de resistência diante do adverso. Para este autor o humor por si só não garante a capacidade de resiliência, mas está ligado a outros fatores, nomeadamente à inteligência que é precisa para resistir à adversidade: “o senso de humor, ligado a uma inteligência que habilita uma visão alternativa, permitindo-lhe novas linhas de ação, deve ser considerado um elemento indicador de capacidade de resiliência” (*idem*:138).

No nosso estudo pretendemos identificar os fatores promotores da resiliência da profissão docente no agrupamento, reconhecendo que um clima emocionalmente positivo e aberto entre professores, a partilha de experiências e responsabilidades, uma boa autoestima, a diminuição de situações de stress, um trabalho de efetiva cooperação, a reflexão, a tolerância e a solidariedade possam ser igualmente fatores construtores de resiliência, não só para os professores mas para toda a escola (Jardim & Pereira, 2006).

Não se tratou aqui de elaborar uma lista exaustiva dos fatores de proteção, mas sim de refletir sobre aspetos cruciais, suscetíveis de influenciar e potenciar a resiliência dos professores dentro da escola.

2.3.4. A Resiliência comunitária

O conceito de resiliência comunitária surge com Ojeda em 1995, a partir de estudos efetuados em países que vivem grandes disparidades e desigualdades, fustigados por catástrofes naturais e sociais, guerras e repressões. “Podemos dizer, sem exagerar, que cada comunidade latino-americana enfrentou desastres e catástrofes que desafiaram a sua resiliência, em sentido coletivo”(Ojeda, 2005:49). Para o autor, a resiliência comunitária surge como uma resposta coletiva de grupos humanos ou sociedades para enfrentar as adversidades e em conjunto conseguir superá-las, o que requer por parte destas pessoas uma grande solidariedade. Mas o autor não considera suficientes as características individuais, mas antes as condições sociais, nas relações coletivas e em aspetos culturais e valorativos de cada sociedade, porque só assim se justificam formas diferentes de reação das sociedades perante as catástrofes “como explicar que, diante de um

mesmo fenómeno – o terramoto, algumas sociedades comecem a reconstrução no dia seguinte e outras levem anos?” (*ibidem*).

A forma como cada comunidade reage perante as adversidades depende de quatro pilares fundamentais (Ojeda.50) que passamos a referir: autoestima coletiva; identidade cultural; humor social; honestidade estatal. Segundo este autor, a capacidade de gerar lideranças autênticas e participativas, o exercício de uma democracia efetiva na tomada de decisões quotidianas e a “inclusividade” de uma sociedade em que não haja discriminação serão o garante da resiliência de uma comunidade.

Assim, poderemos afirmar que uma comunidade possui condições muito para além das características individuais de cada indivíduo que a compõe e que cada comunidade possui determinado perfil de resiliência que é possível trabalhar e desenvolver.

Nesta perspetiva Jardim e Pereira (2006) enumeram estratégias para promover a resiliência, individualmente e em grupo, para fazer frente a situações adversas, isto é, reconhecer que privilegiar os aspetos positivos, criativos e saudáveis da pessoa ou do grupo são formas de os tornarem mais resilientes, “nomeadamente as capacidades pessoais (como o autoconhecimento, a autoestima e a autorealização), as capacidades sociais (como a empatia, a assertividade e o suporte social) e as capacidades profissionais (como a criatividade, a cooperação e a liderança)” (*Idem*:165).

A escola é por natureza um lugar comunitário, uma comunidade, um lugar de excelência para ser implementada e desenvolvida a resiliência quer dos professores que nela trabalham, quer da própria escola vista como uma comunidade. Pois, como salientam Jardim e Pereira (2006:167) “ O que desenvolve efetivamente a competência da resiliência num indivíduo é a formação de pessoas socialmente competentes, que tenham consciência da sua identidade e utilidade, que possam tomar decisões, estabelecer metas e criar um futuro melhor e que sejam capazes de satisfazer as suas necessidades básicas de afeto, relação, respeito, poder e significado”.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo tecemos algumas considerações gerais sobre o estudo, para que se possa perceber as linhas metodológicas que nortearam esta investigação.

Começamos por apresentar a natureza do estudo, que assume uma abordagem qualitativa, bem como as razões que justificaram esta opção, para passar à apresentação da problemática de investigação e dos objetivos que serviram de fio condutor a todo este percurso.

De seguida, procedemos à justificação do método adotado – Estudo de Caso - bem como às técnicas e instrumentos de recolha de dados, dada a importância que estes assumem na procura e compreensão da informação, exigindo uma conduta tão rigorosa quanto criteriosa, por parte do investigador, na consecução dos procedimentos utilizados. Depois de estabelecidos os dados que pretendemos recolher, tornou-se fundamental explicarmos as razões que decidiram a pesquisa documental, as narrativas biográficas e o focus group, como as técnicas mais adequadas ao estudo a realizar.

Ainda, neste capítulo, consta uma descrição da forma como os professores foram escolhidos e convidados a participar no estudo, e respetiva caracterização.

Por fim, terminamos com referência à análise de conteúdo como principal técnica de análise de dados, e com a identificação de algumas limitações do estudo inerentes à investigação.

3.1. Natureza do estudo: abordagem qualitativa

“A investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005:13).

As divergências entre os defensores das metodologias quantitativas, cujas bases assentam no paradigma positivista, e os que defendem os métodos qualitativos, centrados no paradigma interpretativo, devem-se essencialmente ao facto de os primeiros acusarem os segundos de falta de rigor pela impossibilidade destas novas perspetivas – interpretativas - não produzirem conhecimento

generalizável a outras situações, argumentando serem especulativas e sem rigor científico (Máximo-Esteves, 2008).

Já Bogdan & Biklen (1994) referem que, apesar do desenvolvimento da investigação qualitativa apenas se verificar no final dos anos sessenta, e apesar de só recentemente ter sido reconhecida no campo da educação, há uma longa e rica tradição nestas metodologias atribuindo-lhes as seguintes características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

É com base nestas características, que os autores privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, nos seus contextos ecológicos naturais. A palavra escrita assume particular importância tanto para o registo de dados como para a disseminação dos resultados. Não se recolhem dados para confirmar hipóteses, mas constroem-se as abstrações à medida que os dados se vão recolhendo e se vão agrupando. Assim, os “investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Idem:51).

Por todas as razões apresentadas, o estudo que levámos a cabo exigiu uma investigação qualitativa porque concordamos que esta metodologia “está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005:13).

Tal como Herdeiro (2010:38), pensamos que “como investigadores não temos a intenção de medir forças entre paradigmas, mas consideramos importante salientar as nossas opções nos aspetos conceptuais, metodológicos e teórico-práticos, de forma a obter respostas para as nossas questões/preocupações”.

À medida que se foi avançando nos estudos no campo educacional, mais convictos se foram tornando os especialistas de que é fundamental atender “à complexidade da teia quase

inextricável de variáveis que agem no campo educacional” (Ludke e André, 1986:5). A realidade implica analisar todos os condicionalismos que envolvem a educação, o comportamento dos sujeitos em contexto, as relações entre eles e entre a comunidade em que estão inseridos. Para estes autores não é possível isolar o fenómeno educacional do contexto social e da realidade histórica em que o mesmo ocorre, porque “não resolve o problema da compreensão geral do fenómeno em sua dinâmica complexidade” (*Ibidem*). Segundo Chizzotti (2001:79) “a abordagem qualitativa capta a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, considerando esta relação uma interdependência viva entre sujeito e objeto”.

De acordo com Esteves (1986) as metodologias qualitativas são particularmente favoráveis à captação da subjetividade e, por isso, foi crucial conhecer as experiências dos professores - os seus relatos, as suas conversas e as suas histórias - no sentido de realçar a importância destes profissionais na transformação de práticas. Assim, coube-nos promover uma aproximação aos professores participantes capaz de criar um clima de cordialidade e abertura para que expressassem livremente as suas opiniões, uma vez que a “abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994:287).

Segundo Rousseau e Saillant (2003:148), “numa abordagem qualitativa acontece frequentemente que se investiga “com” e não “para” as pessoas de interesse; certos investigadores vão ao ponto de designar os sujeitos do seu estudo como “coinvestigadores”, o que aconteceu neste estudo dada a proximidade pessoal e profissional existente entre investigador e professores participantes.

É no contacto com as pessoas, ouvindo-as, que se percecionam as suas opiniões e sugestões, anseios e convicções. Na investigação qualitativa o objeto da investigação (Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1994) é “o mundo humano” onde o que importa é a compreensão do significado ou a interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos.

Segundo Chizzotti (2001:85) “observando a vida cotidiana em seu contexto ecológico, ouvindo as narrativas, lembranças e biografias, e analisando documentos, obtém-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos”.

É na investigação qualitativa que os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, às suas conversas e ao seu contexto, daí a importância do investigador

contar com a opinião dos sujeitos quando expressam livremente as suas opiniões (Bogdan & Biklen, 1994).

Foi o que pretendemos fazer neste estudo ao ouvir a voz dos professores participantes, já que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (*Idem*:16).

Alguns autores (Gómez, Flores e Jiménez, 1999) reconhecem a complexidade de optar por estudos qualitativos devido à sua imprevisibilidade e flexibilidade; no entanto, esta é uma das grandes vantagens de optar por métodos qualitativos, a sua flexibilidade, porque permite ao investigador desenvolver os temas de pesquisa à medida que estes surgem, sem estar sujeito a um plano prévio, além de lhe permitir ir reorientando o curso da sua investigação como achar mais pertinente (Moreira, 1994).

3.2. Problemática da investigação

“A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que se decide adotar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados”. (Quivy & Campenhoudt, 2005:104)

O Projeto Educativo TEIP veio assumir uma importância fulcral em todo o processo que objetiva o sucesso educativo dos alunos, passando a ser, desde a sua implementação, o motor de todos dentro do agrupamento.

Numa primeira fase, o estudo pretendeu estudar o desenvolvimento profissional dos professores em contexto TEIP, e relacionar esse desenvolvimento profissional com a resiliência na profissão.

Para tal, um fator a ter em atenção, e que diversos estudos (Manen, 1990; Tavares, 1985) salientam, é a capacidade de resiliência dos profissionais e, no nosso caso, dos professores, aspeto que pretendemos trabalhar neste estudo.

Assim, o principal objetivo do estudo foi tentar perceber como os professores do agrupamento veem o seu próprio desenvolvimento profissional e como percecionam as oportunidades de aprendizagem dentro da escola, uma vez que o desenvolvimento profissional docente resulta de aprendizagens realizadas em contextos formais e não formais, do impacto da formação inicial do professor e da forma como este se socializou na profissão, da sua própria

experiência como aluno, e até da fase de desenvolvimento em que se encontra. Para Day (2001:21),

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

A profissão de professor, hoje, implica uma aprendizagem que não se esgota na formação inicial. É necessária uma constante atualização de conhecimentos e uma renovação de práticas no sentido de potenciar o sucesso dos alunos.

Neste sentido, Day (2001) chama a atenção para a relevância da aprendizagem informal, referindo que são igualmente importantes para o desenvolvimento profissional dos professores as aprendizagens, efetuadas, tanto dentro como fora do local de trabalho. Para o autor “apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta de professores, das escolas e do governo” (Idem: 17).

Numa segunda fase, tornou-se essencial perceber em que medida foram potenciadas oportunidades de desenvolvimento profissional e quais as representações dos professores antes e após a implementação do TEIP, através da sua própria voz e no próprio “contexto natural, em que a vida ferve, em que tudo se interliga e acontece ao mesmo tempo” (Máximo - Esteves, 2008:84).

3.3. Questões e Objetivos da investigação

“As questões da investigação são como uma porta aberta para o campo da pesquisa”
(Flick, 2005:51).

A necessidade de dar voz aos professores em contexto TEIP, compreender as suas representações antes e após a implementação do projeto e refletir sobre a sua capacidade de resiliência fizeram-nos levantar as seguintes questões:

Quais os fatores que contribuem para que os professores se mantenham resilientes na profissão?

Quais as representações dos professores relativamente ao projeto TEIP, antes e após a sua implementação?

Apresentamos de seguida os objetivos do nosso estudo, reconhecendo que a sua definição é muito importante para orientar todo o processo de pesquisa:

- Descobrir os aspetos positivos e negativos da profissão, sentidos pelos docentes nos últimos anos;
- Relacionar a capacidade de resiliência dos professores com as suas condições de trabalho e com o seu percurso profissional;
- Compreender as perceções dos professores sobre desenvolvimento profissional docente;
- Compreender as motivações e constrangimentos dos professores para investirem na sua aprendizagem.
- Identificar as oportunidades de desenvolvimento profissional proporcionadas pelo projeto TEIP;
- Relacionar o projeto TEIP com oportunidades de trabalho colaborativo;
- Descobrir o impacto do TEIP na mudança de práticas dos professores ao nível da sala de aula;
- Descobrir o impacto do TEIP ao nível dos recursos pedagógicos.

3.4. O Estudo de casos

“A escolha entre os diferentes métodos de recolha de dados depende das hipóteses de trabalho e da recorrente definição dos dados pertinentes” (Quivy & Campenhaut, 2005:206).

Até aqui todos os passos foram dados no sentido de encontrar um fio condutor para a investigação. Assim, definida a problemática foi importante definir também o método e optámos pelo estudo de casos por ser um método de investigação bastante abrangente.

Stake (2007:17) salienta que “caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aulas cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica na infância”, mas para que seja considerado um caso o autor refere que a este não poderá faltar a especificidade, a particularidade para que seja considerado caso. Segundo Duhamel e Fortin (2003:165), “A unidade de análise de um estudo de caso pode ser um fenómeno, um indivíduo, uma família, um grupo, uma organização ou uma unidade social de maior âmbito”, não importando

a generalização mas sim estudar um caso em profundidade. Não se estuda um caso para entender outros casos, o que importa é compreender um caso específico (Stake, 2007).

Por casos, entenda-se, segundo Gómez, Flores e Gimenez (1999) uma pessoa, uma organização, um acontecimento particular, um programa de ensino, um depósito de documentos “a única exigência é que contenham algum limite físico ou social que lhe confira identidade” (*Idem*:92).

O estudo que realizámos abrange várias pessoas, ou vários casos, daí ser designado por estudo de casos (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994), projeto de casos múltiplos (Yin, 2005; Bogdan & Biklen, 1994), ou “estudos de caso coletivos” (Stake, 2007:18), “o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares” (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:169).

Como foi nossa intenção compreender o impacto do Projeto TEIP num Agrupamento de Escolas, a nível do desenvolvimento profissional dos professores e ao nível da resiliência da profissão docente, considerámos este método o mais adequado para estudar casos semelhantes como “inovações feitas em uma escola, (como o uso de novos currículos, horários de aula reorganizados, ou novas tecnologias educacionais), na qual cada escola adota alguma inovação” (Stake, 2007:68).

À medida que se foi avançando na investigação e o objeto de estudo se foi tornando mais claro, tornou-se necessário recordar que “o estudo de caso parece ter uma base pouco sólida para a generalização. Apenas um caso ou alguns casos serão estudados, mas serão estudados em pormenor” (Stake, 2007:23). Sabemos que para o autor o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização; o que importa é, compreender até onde for possível o próprio caso, na sua singularidade.

Assim, através de um estudo de casos, recorreremos a doze professores em contexto TEIP, para ouvirmos a sua voz, de forma a percebermos o que os faz manter resilientes na profissão e compreender de que forma o projeto TEIP os ajudou ou não a fortificar essa capacidade de resiliência.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“A recolha de informações é um momento importante num procedimento de investigação” (Ruquoy,1997:115).

Segundo Digneffe (1997), por método entendemos o percurso geral da investigação que orienta o procedimento do investigador em função dos seus objetivos e questões e por técnica entendemos os instrumentos de observação utilizados pelo investigador.

Assim, após a definição das estratégias de investigação, ficaram reunidas as condições essenciais para passarmos à recolha de dados, o que “consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim” (Fortin, Grenier & Nadeau 2003:261).

Para tal, identificámos como principais técnicas de recolha de dados a pesquisa documental, as narrativas biográficas escritas e o focus group, para dar voz e sentido à palavra dos professores.

Com a pesquisa documental, numa primeira fase, procurámos alguma literatura especializada para aprofundar alguns assuntos, analisámos o projeto educativo e o relatório de avaliação do Agrupamento TEIP em estudo, para que de alguma forma tivéssemos dados que nos permitissem enquadrar as questões da investigação.

Interessou-nos, para o estudo, saber o que pensam os professores participantes sobre a sua atividade docente, as suas experiências, o seu percurso e o seu desenvolvimento profissional e cruzar essas informações com a resiliência da profissão. As narrativas escritas foi a técnica escolhida para esta primeira fase de recolha de dados porque se assumiu como técnica privilegiada para levantar informações de carácter qualitativo importantes para as questões que pretendemos aprofundar.

Numa segunda fase procedemos a uma segunda recolha de dados, através de outra técnica – focus groups - para recolhermos informações sobre as representações dos professores relativamente ao projeto TEIP e relacionar o impacto da sua implementação ao nível das práticas dos professores e consequentemente ao nível do sucesso educativo dos alunos e do desenvolvimento profissional dos docentes.

3.5.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental, segundo Gil (1999:66), assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, sendo que a primeira se vale de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa” cujo primeiro passo consiste na exploração de fontes documentais, enquanto a segunda se baseia nas contribuições de diversos autores sobre determinado assunto. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (1994:143) a análise documental é uma “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”.

Este tipo de pesquisa, muito importante para o estudo, permitiu-nos enquadrar as questões para reorientar o processo de investigação, além de que permitiu justapor a informação recolhida nos documentos consultados, documentos internos e comunicações externas (Bogdan & Bicklen, 1994), com a informação recolhida nas narrativas e nas entrevistas de grupo.

No estudo foram consultados apenas documentos escritos (projeto educativo, relatórios de avaliação do projeto e atas de algumas reuniões sobre o TEIP), apesar de reconhecermos que outro tipo de fontes pertinentes para o estudo, fontes não escritas (Sain-Georges, 1997) como registos vídeos e fotográficos das ações TEIP e exposições, certamente teriam enriquecido o estudo, mas que por limitações de tempo se tornou impossível considerar.

Concomitantemente à pesquisa documental procedemos à pesquisa bibliográfica, indispensável para fazer o estado da arte, com a procura de literatura especializada e autores de referência sobre a temática do estudo, no que toca “à contextualização teórica do problema, ajudando o investigador a localizar-se no vasto e complexo campo da produção bibliográfica” (Pacheco, 2006:16).

3.5.2. As narrativas biográficas

Segundo Bertaux (1997:32), “há relato de vida desde que um sujeito conta a uma outra pessoa, investigador ou não, um episódio qualquer da sua experiência vivida. O verbo “contar” (narrar) é aqui essencial: ele significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”. Também Deleroy-Momberger, (2004:212) refere que o “relato de vida é uma narrativa

suscitada por uma procura exterior e esta solicitação é dirigida a alguém que, na maior parte das vezes, nunca teria sonhado escrever a sua própria autobiografia”.

Para o nosso estudo escolhemos as narrativas biográficas escritas, que foram preparadas e negociadas com os participantes, para percebermos mais profundamente as preocupações, constrangimentos, motivações e alegrias dos professores, já que a “narrativa, sob forma oral ou escrita, pode constituir um método poderoso de investigação em educação” (Galvão, 2005:327).

Tentámos compreender como cada um dos professores participantes se vê na profissão docente, através da sua própria voz, reconhecendo que a “narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão” (*Idem*:329).

Esta técnica de recolha de dados foi importante para uma primeira aproximação aos professores, reconhecendo que as narrativas (Sarmiento, 1994) contribuem para gerar pensamentos e ações nos professores e quando estes escrevem narrativas sobre as escolas e o ensino, torna-os numa espécie de informantes especiais pelo conhecimento que têm dessa realidade e porque “incidem sobre a vida das escolas, elas são, por um lado, testemunhos vivos da realidade escolar, filtrados pela sensibilidade e pela inteligência dos seus autores” (*Idem*:129). Ainda segundo este autor, “as narrativas favorecem a apreensão dos aspetos tácitos da esfera simbólica e cultural, tal como eles são verbalizados pela voz dos atores” (*Idem*:128).

As narrativas pretenderam valorizar os professores como “atores sociais” (Digneffe, 1997), na medida em que são portadores de um ponto de vista próprio que depende da posição que ocupam no social. Conforme refere a autora (*Idem*:207) é “verdade que o relato de vida permanece uma história singular, é sempre uma história única, mas essa história individualiza a história social coletiva de um grupo ou de uma classe”. Ainda segundo a mesma autora, “o relato de vida produz um material que exprime simultaneamente o peso das determinações sociais nas trajetórias individuais, mas também a relação dos atores com essas determinações” (*Ibidem*).

Numa primeira abordagem, com as narrativas escritas pretendemos envolver os professores, como sujeitos ativos no processo e participantes na construção do conhecimento. Tentámos também perceber as suas representações sobre o projeto TEIP e sobretudo descobrir o impacto do referido projeto ao nível das suas práticas, trazendo ao de cima os seus sentimentos, as suas emoções e preocupações para compreendermos de que forma o projeto TEIP contribuiu para a resiliência da profissão.

Para convidarmos os professores a participarem neste estudo, o contacto com os próprios foi feito pessoalmente, tendo sido garantidos os direitos de confidencialidade e anonimato, uma vez que são “obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem, e quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (Lima, 2006:145).

Depois foi explicado, ainda pessoalmente, a cada um dos participantes o que se pretendia com o estudo e com as narrativas escritas, cujo guião (cf. Anexo I) foi enviado por email, conforme havia sido combinado com os participantes. Segundo Lima, (2006:144) não há necessidade de referir todos os aspetos da investigação, mas reforça a importância de explicar em pormenor a parte que diz respeito a cada participante, não esquecendo de mostrar total disponibilidade para o esclarecimento de todas as questões que se suscitarem ao longo da investigação.

As narrativas foram cruciais para que os participantes apresentassem a sua experiência biográfica, reconhecendo que a narrativa “não é uma representação de processos factuais”, mas “oferece, em geral, um quadro que permite localizar e avaliar as experiências” (Flick, 2005:35), tendo-nos fornecido, nesta primeira fase de recolha, os dados essenciais ao estudo que pretendíamos realizar.

No entanto, feita uma primeira leitura às narrativas escritas foi fácil perceber que a informação recolhida para posterior análise foi muito pouca. Os professores escreveram o mínimo e contaram as suas experiências sem aprofundarem sobre as mesmas, surgindo assim a necessidade de procurar outros meios para encontrarmos as informações que necessitávamos. Nesse sentido, sentimos necessidade de aprofundar os assuntos pessoalmente, cara a cara e sem pressas, na fase seguinte, com o focus group.

3.5.3. Focus Group

Para confrontar opiniões e complementar as narrativas escritas utilizámos como técnica complementar o focus group, numa fase posterior, tendo sido realizadas três entrevistas com quatro participantes cada.

Segundo Flick (2005:116), “a principal vantagem da entrevista de grupo é a sua riqueza de dados (...) a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que uma entrevista individual”.

Para o autor, o papel do investigador, que deverá ser essencialmente o de um bom ouvinte, é fundamental para que a entrevista resulte. O entrevistador deverá impedir que um ou mais participantes domine a entrevista, incentivando os participantes mais calados a participarem livremente com as suas ideias e pontos de vista.

Para Stuart e Shamdasani (1990:141), “grande parte do poder do focus group como método de investigação provém da espontaneidade e sinergia da dinâmica do grupo”.

Decidimo-nos por grupos de quatro elementos, apesar destes autores realçarem que “a investigação focus group contemporânea envolve, geralmente, 8 a 12 indivíduos que discutem um tópico sob a supervisão de um moderador que promove a interação e assegura que a discussão permanece no tópico de interesse” (*Ibidem*).

Neste tipo de entrevista, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (1994) realça que o que interessa ao investigador não é apenas o que o entrevistado que está a falar diz, mas também a reação dos outros entrevistados perante aquilo que estão a ouvir; daí o interesse no focus group não ter sido apenas o de rentabilizar o tempo, mas também foi intencional para cruzar informações para que as considerações de uns pudessem de alguma forma, avivar a memória de outros, num confronto de ideias e opiniões.

As entrevistas foram realizadas num ambiente muito informal e voltámos a lembrar os critérios de anonimato e confidencialidade, pondo-nos ao dispor para qualquer esclarecimento, tendo sido pedida a autorização para gravar. Tínhamos elaborado um guião muito aberto de questões, o qual foi construído após a leitura das narrativas escritas (cf. Anexo II). Todos consentiram sem hesitação; no entanto, sentimos que, de início, havia pouco à vontade, quer pelo facto de estarem a ser gravados, quer por alguns não se conhecerem bem entre si, contudo, à medida que cada entrevista foi decorrendo, as diferentes perspetivas foram fluindo, os silêncios foram diminuindo e terminámos num clima de conversa agradável.

3.6. Caracterização e apresentação da amostra

Segundo Bogdan & Bicklen (1994) o primeiro problema com que o investigador se depara é a autorização para conduzir o estudo que planeou, o que no nosso caso não constituiu problema: primeiro, por conhecermos bem “o campo” e, depois, talvez pelo facto do diretor do agrupamento se encontrar a fazer doutoramento tenha contribuído para uma melhor compreensão sobre as necessidades de investigação e para que a resposta positiva tenha sido imediata.

No entanto, este passo implicou o pedido por escrito de autorização (anexo III) e passou também pelo esclarecimento informal sobre o objeto do estudo a efetuar, sobre os professores participantes, tendo sido ainda pedida a autorização para a consulta de documentos internos considerados pertinentes para o estudo.

Nos dias seguintes, passámos ao contacto pessoal com cada um dos participantes, fizemos o convite para participarem no estudo e explicámos o propósito das narrativas e focus groups. Depois de aceitarem participar, trocámos emails para a marcação de datas, envio de guião e narrativas.

Este estudo teve como objetivo perceber as representações de doze professores, relativamente ao projeto TEIP, sendo dois de cada ciclo, 1º, 2º e 3º, na escola sede, e os outros seis de 1º ciclo de três escolas do agrupamento, distantes entre si e da sede, para cruzarmos diferentes perspetivas e opiniões.

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes

Professores	Idade	Anos de serviço	Nível de ensino	Cargos desempenhados	Formação Académica
1-Yasmin	36	14	3º ciclo	Coord. TEIP Coord. clube	Mestrado
2- Ana	45	17	1º ciclo	Repres.Cons. Geral	Licenciatura
3- Leonor	30	8	1º ciclo	Titular de turma	Licenciatura
4- Inês	35	13	2º ciclo	Coord. de D.T.	Licenciatura
5- Beatriz	31	9	3º ciclo	D.Turma	Licenciatura
6- Raquel	34	7	1º ciclo	Titular de turma	Licenciatura
7- Marlene	34	11	1º ciclo	Titular de turma	Licenciatura
8- Glória	30	10	1º ciclo	Titular de turma	Licenciatura
9- José	34	9	2º ciclo	Coord. clube	Pós-graduação
10- Maria João	57	32	1º ciclo	Coord. de estabelecimento	Licenciatura
11- Maria	52	31	1º ciclo	Coord. de Estab.	Licenciatura
12- Matilde	38	17	1º ciclo	Titular de turma	Licenciatura

Obs. Os nomes dos professores são fictícios

Os professores que constituem a amostra são essencialmente do sexo feminino, apenas há um do sexo masculino, e as suas idades variam entre os trinta e os cinquenta e dois anos de idade e os sete e os trinta e um anos de serviço docente. Para quatro destes professores este primeiro ano de implementação do TEIP é também o seu primeiro ano de trabalho no agrupamento, embora dois deles tenham já trabalhado anteriormente em escolas TEIP. Os restantes trabalham neste agrupamento há pelo menos cinco anos. Todos representam diferentes níveis de escolaridade (1º, 2º e 3º ciclos) e diferentes unidades curriculares, especificamente Geografia, Educação Visual e Tecnológica e Matemática. Seis destes professores, representando dois a dois, os 1º, 2º e 3º ciclos, lecionam na escola sede. Os restantes seis são de 1º ciclo e representam também dois a dois, três escolas pertencentes ao agrupamento, mas distantes entre si e, por sua vez, distantes da escola sede.

Dos cargos desempenhados por estes docentes destacam-se dois, pelo conhecimento mais aprofundado que demonstraram ter da realidade, um de coordenação do TEIP, no seu primeiro ano de implementação, e o outro de coordenação dos diretores de turma.

3.7. Tratamento da informação recolhida: Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala, 1986:101).

Segundo diferentes autores “a análise de conteúdo é “uma técnica que tem com frequência uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:144). Para Pereira (2004:55), “trata-se de uma técnica para analisar a narrativa, conteúdos expressos pelos indivíduos quando descrevem as suas experiências. Como método, é laborioso, permitindo uma análise formal dos significados pessoais, de uma maneira que poucas técnicas oferecem. Proporciona a utilização de um método exploratório para analisar material não estruturado, em contextos sensíveis, e permite lidar com uma larga quantidade de informação”.

O nosso estudo focou-se na análise de conteúdo por ser um método que nos permitiu tratar de forma metódica as narrativas escritas dos participantes, e as entrevistas de grupo, satisfazendo as exigências de rigor metodológico, já que este método de análise “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo

grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas” (Quivy & Campenhoudt, 2005:227).

Os autores apontam como principais vantagens do método a possibilidade de se poder estudar “o implícito”, o “não dito”, além de obrigarem o investigador a “manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e em particular às suas próprias, permite um controle posterior da investigação por serem suportes escritos, além de serem construídos de forma “sistemática e metódica, sem prejudicar a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador” (*Idem*:230).

Maroy (1997) realça a diversidade dos objetivos atribuídos à análise qualitativa e a complexidade deste tipo de abordagem e refere que a “operação intelectual básica de uma análise qualitativa de materiais de entrevistas consiste essencialmente em descobrir “categorias”, quer dizer, classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos” (*Idem*:118). Segundo esta autora pode seguir uma descrição simples, assemelhando-se às técnicas clássicas de análise de conteúdo, com categorias predefinidas com fins estritamente descritivos ou para fins de verificação de hipóteses, ou seguir uma descrição analítica, onde “as classes ou categorias e suas relações são sugeridas ou descobertas indutivamente a partir dos dados” (*Idem*:120).

Bardin (2009:37) indica este tipo de análise como o “método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem”.

Também Máximo-Esteves (2008:104) afirma que “a categorização baseia-se na codificação de um texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução de texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados”.

A tarefa analítica de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos (Bogdan & Bicklen, 1994) constituiu a base do nosso estudo, uma vez que a análise de conteúdo privilegiou uma categorização das narrativas e entrevistas de grupo, à medida que os dados iam sendo analisados, indutivamente, sem recurso a grelhas predefinidas.

Segundo Ghiglione e Matalon,(1993) a análise de conteúdo pressupõe procedimentos abertos quando nenhum quadro categorial teórico ou empírico serve de suporte à análise, isto é, sem fazer referência a um quadro pré-estabelecido.

Dubouloz (2003:311) refere-se a este tipo de categorização como categorização emergente, “o investigador descobre e classifica as dimensões emergentes e interpreta as suas relações, a fim de chegar à construção de uma teoria substantiva do fenómeno estudado”.

Após a recolha das narrativas escritas e após a transcrição das entrevistas de grupo, “dados suscitados pelo investigador” (Esteves, 2006), procedemos à análise das mesmas tentando organizar e comparar os dados para percebermos até que ponto as entrevistas complementavam as narrativas escritas. Para isso salientámos uma primeira característica da análise de conteúdo que foi tida em conta, aquando da leitura das narrativas e entrevistas “para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar” (*Idem*:107).

Esta primeira análise não invalidou, pelo contrário, que como investigadores, não desenvolvêssemos posteriormente práticas de análise de conteúdo rigorosas, válidas e fiáveis, conscientes de que “seja qual for a análise construída, ela seja sujeita à crítica e, se for o caso, à contestação dos resultados obtidos” (*Idem*:109). Para isso procedeu-se à redução dos dados, para “identificação dos dados pertinentes” e respetiva categorização, ou seja, fez-se o agrupamento de dados por categorias, segundo procedimentos abertos (Ghiglione & Matalon, 1993; Esteves, 2006) uma vez que a grelha de categorização foi construída a partir da emergência dos dados (Maroy, 1997) das narrativas e das entrevistas (esta grelha pode ser consultada no anexo IV).

Para concluir, realçamos que uma descrição simples, própria dos procedimentos fechados, onde os dados se encaixam em grelhas de categorização predefinidas, não foi tida em conta. A categorização, no nosso estudo, implicou uma descrição analítica, característica de procedimentos abertos, baseada no princípio da indução, porque se procedeu essencialmente à identificação de categorias a partir da emergência do material recolhido e não de grelhas predefinidas (Maroy, 1997; Esteves, 2006; Ghiglione & Matalon, 1993).

3.8. Limitações do estudo

Pensamos que um estudo como este tem como principal limitação o tempo. Um ano tornou-se muito pouco tempo para a realização do mesmo. Também o facto de investigador e participantes não terem o mesmo horário de trabalho dificultou a marcação das entrevistas de grupo. Verificámos também outra limitação, a dificuldade em manter a distância necessária à imparcialidade do estudo, uma vez que investigador e investigados partilhavam a mesma realidade e tinham relativamente às mesmas experiências em contexto TEIP. Se, por um lado, houve um

maior conhecimento da realidade a investigar e até das pessoas, por outro, esta proximidade exigiu maior rigor da nossa parte para que não houvesse enviesamento dos dados.

No entanto, parafraseando Bogdan & Bicklen (1994), “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações” e foi a pensar na importância destas palavras que as relações se estabeleceram, num clima de confiança e de partilha que tornou possível esta investigação.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos resultados. Num primeiro ponto fizemos a descrição detalhada dos dados recolhidos, tendo por base a matriz de categorização construída a partir das entrevistas de grupo e das narrativas escritas e num segundo ponto analisamos os resultados, relacionando-os com a revisão da literatura realizada.

4.1. Descrição de dados

4.1.1. As representações dos professores face à implementação do TEIP e ao Desenvolvimento Profissional

Após a recolha das narrativas escritas dos doze professores que constituíram a amostra e das três entrevistas de grupo (Focus Group) realizadas, procedemos à respetiva análise de conteúdo. Para essa análise fizemos uma matriz de categorização das entrevistas e das narrativas onde constam duas principais dimensões: “A perceção que os professores têm da profissão docente” e “A perceção dos professores relativamente ao projeto TEIP”, às quais correspondem várias categorias sistematizadas em quadros. A codificação atribuída a cada professor, além de um nome fictício, foi a numeração respetiva de um a doze, antecedido este número por F quando se tratava das entrevistas Focus Group e NF quando se tratava das narrativas escritas.

4.1.2. Perceções que os professores têm da profissão docente

Para o nosso estudo foi importante tentar perceber as representações dos professores sobre a profissão docente. O que os motivou para a escolha da profissão para, numa fase posterior, comparar essas motivações com a realidade que foram encontrando ao longo do seu percurso profissional, questionando essas motivações iniciais com as motivações que sentem agora, no dia a dia, para o exercício da profissão.

Ao mesmo tempo que tentamos equacionar os aspetos mais positivos de ser professor, as alegrias e satisfações relacionadas com a profissão, quisemos captar da mesma forma as

desmotivações, preocupações e até as angústias dos professores perante a atividade docente e até a reação dos próprios perante a possibilidade de mudar de profissão, numa altura de instabilidade profissional que tanto tem ensombrado estes profissionais nos últimos tempos.

A esta primeira dimensão fizemos corresponder as seguintes categorias: motivação para a escolha da profissão; motivação para o exercício da profissão; desmotivação para o exercício da profissão; principais preocupações dos professores; reação perante a possibilidade da mudança da profissão e a necessidade de reflexão sobre a atividade docente.

Por sua vez, a estas categorias vieram corresponder várias sub-categorias o que nos permitiu analisar com rigor as respostas que cada professor deu às questões que lhes foram colocadas e que constituíram a base do nosso estudo empírico.

4.1.2.1.Motivação para a escolha da profissão

Nenhum professor referiu estar na profissão por acaso, nem por não ter conseguido entrar noutra curso, antes demonstraram, nas suas respostas, ter escolhido ser professores por vontade própria, apesar de terem apresentado diferentes razões para essa escolha como sistematizamos no Quadro 4.1 após a categorização das suas respostas.

Quadro 4.1. Razões da escolha da profissão

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Perceção que os professores têm da profissão docente	Motivação para a escolha da profissão	Influência de professores;
		Contributo para a mudança;
		Gosto pelas crianças;
		Saída profissional;
		Gosto pela área que leciona;
		Gosto por ensinar;
		Relações interpessoais;

Colocada a questão sobre por que escolheram a profissão de professor, as respostas foram coincidentes nas narrativas escritas e nas entrevistas e incidiram essencialmente no gosto

que estes profissionais demonstraram ter pelas crianças - “optei pelo ensino pois sempre gostei de crianças” (NF7), e por trabalhar com as mesmas - “O que me motivou a escolher esta profissão foi a possibilidade de conviver com crianças” (NF4).

Alguns professores acrescentaram que o gosto por ensinar também os influenciou na escolha da profissão: “escolhi a profissão pelo gosto que sempre senti por ensinar” (NF11). Ao longo do percurso escolar destes professores houve, por sua vez, professores que também os marcaram de alguma forma e, ainda que inconscientemente, acabaram por os influenciar na escolha da profissão docente: “talvez porque tive uma excelente professora primária e que acabou por me fascinar para ao mundo do ensino” (NF5); “a espetacular professora de geografia que tive no 9º ano... nunca mais quis ser outra coisa, ser professora de geografia. (NF1).

Dois professores vislumbraram a saída profissional como motivo para esta escolha da profissão: “saída profissional...na época em que ingressei...remuneração e regalias...mas tem havido cada vez mais cortes” (NF3); “Talvez porque pensei que seria também uma forma de ter estabilidade profissional e económica”(NF5).

Houve respostas isoladas que vieram complementar outras já dadas pelos mesmos professores, como o facto da professora Yasmin que referiu a influência da professora de Geografia, mas também acrescentou que “achava que podia mudar o mundo, queria que os alunos gostassem de mim e me vissem como amiga” (NF1), pensando na futura profissão como um contributo que ela própria daria, como professora, para a mudança que antevia como essencial para a relação professor/aluno.

Também surgiu uma resposta única, a do José, relativamente às relações interpessoais, justificando a escolha da profissão “pelas relações pessoais que se criam” (NF9), o que poderá demonstrar o bom relacionamento entre pares vivenciado por este professor.

4.1.2.2.Motivação para o exercício da profissão

Relativamente a esta segunda categoria, tentámos perceber quais as motivações dos professores, agora sim, enquanto professores, para o exercício da profissão docente. Apercebemo-nos, nas entrevistas, da emoção que estas respostas provocavam, risos, palavras embargadas, a demonstrarem o entusiasmo e a certeza que cada um parecia ter assumido na escolha da profissão que agora exerce.

Quadro 4.2. Fatores de motivação

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Percepção que os professores têm da profissão docente	Motivação para o exercício da profissão	Progressos dos alunos
		Transmissão de conhecimentos e valores
		Relação afetiva com os alunos
		Despertar o gosto pela aprendizagem
		Gosto pelo ensino

À pergunta feita na entrevista “O que vos faz levantar da cama para irem trabalhar?” as respostas vieram confirmar as anteriormente dadas nas narrativas escritas e à semelhança da categoria anterior foram muito variadas, mas também muito mais emotivas, talvez por se referirem a momentos mais próximos no tempo, momentos que são vivenciados todos os dias.

A relação afetiva que os professores criam com os seus alunos foram as mais evidenciadas: “É o laço que se cria com os miúdos” (F8); “ É saber que há alguém à nossa espera” (F6). A Yasmin respondeu à pergunta de uma forma muito carinhosa com a seguinte afirmação: “já não o via há dez anos e ele virou-se para mim e “_ eu nunca me vou esquecer das suas meias à Batatoon” que eram umas meias que eu levava às riscas, e estes pequenos pormenores fazem-me levantar da cama. Não é só ensinar, são também estes pequenos pormenores” (NF1).

Também a Inês se referiu ao carinho dos seus alunos por ela para justificar a motivação no seu dia a dia para ir trabalhar e com um sorriso à mistura contou: “nós estávamos a escolher os nomes para o jornal da turma e então o logótipo será um sol a sair... e cada raio de sol é o nome deles...e então eles queriam pôr no meio do sol o meu nome” (F4).

Algumas respostas, sobretudo de docentes do 1º ciclo, vincaram a idade dos alunos como uma proximidade e vontade maior para irem trabalhar, por sentirem da parte dos mesmos essa alegria, traduzida no gosto que sentem pelo professor, que expressam nas mais variadas formas de

carinho: “eles têm essa idade e sentem a nossa falta” (F5); “ver o sorriso deles, eu acho que para nós isso é gratificante” (F8); “às vezes sabemos coisas deles que os pais não sabem” (F6).

Nestas respostas saiu reforçado que o vínculo que se estabelece entre o professor e os seus alunos cria uma relação especial que alimenta a vontade e a motivação de cada um para manter o gosto por trabalhar na profissão docente: “mais prazer é o contacto com as crianças, eu adoro trabalhar com as crianças, acho que é o trabalho mais bonito do mundo” (F11).

Uma das professoras de 1º ciclo reforçou que não fez o curso para trabalhar neste nível de ensino, mas que a relação que criou com as crianças a este nível justifica a sua vontade em se manter motivada na profissão, como também a fez optar por ficar a trabalhar neste nível de escolaridade: “acabei por gostar do trabalho desenvolvido nesse nível de ensino e do contacto especial que é estabelecido com os alunos” (NF12).

Foi também curioso notar que houve uma mudança relativamente às expectativas iniciais sobre a profissão, à medida que se foram estabelecendo laços afetivos com os alunos, evidenciando uma descoberta e aprendizagem por parte dos professores, relativamente ao próprio papel do professor e à forma como cada um se posiciona face à educação e à aprendizagem dos seus alunos que parece ultrapassar as funções meramente académicas. A resposta da Inês reforça isso mesmo: “De início as minhas motivações eram apenas, pensava eu, ao nível curricular. No decorrer dos anos verifiquei que não era bem assim. Para haver sucesso na área académica, há uma grande necessidade de intervir, cada vez mais, na formação pessoal de cada criança” (NF2).

Também a Glória mostrou que as suas preocupações como professora incluem, relativamente à formação dos seus alunos, uma vertente pessoal e social, própria de uma perspetiva de educação mais abrangente que vê o desenvolvimento da criança de uma forma integral. A sua preocupação não se fica por ensinar conteúdos mas sim em desenvolver competências para os ajudar “a crescer”, “o que eu mais queria era ser uma boa profissional, boa professora, que pudesse ensinar algo aos meus alunos, que os ajudasse a crescer” (NF8).

Os progressos dos alunos foram também considerados uma das grandes motivações para o exercício da profissão, “a maior alegria é quando ensino alguma coisa aos alunos e passado algum tempo eles aplicam a uma situação nova, vejo que eles aprenderam” (NF1).

No entanto, também aqui a maior relevância neste aspeto foi verificada nos professores de primeiro ciclo, especialmente quando se referem ao primeiro ano de escolaridade por ser o ano em que os alunos demonstram maior evolução pois é neste ano que aprendem a ler e a escrever: “quando pego nos meninos pela primeira vez...eu chego ao quarto ano, sinto...até me comove

muitas vezes pensar o que nós conseguimos de alguns alunos”(NF11); “Até me espanto, quer dizer, fico espantada comigo própria, como é que eles, por exemplo chegam à minha beira e me leem um texto”(F10).

Apesar de nesta categoria constarem várias respostas foi consensual o facto dos progressos dos alunos serem uma razão maior de motivação para os professores, porque é aqui que se veem compensados pelo investimento feito: “vejo todo o nosso esforço, que é bastante... e ver que os miúdos aproveitaram isso e ver os frutos” (F8).

Uma questão que está intrinsecamente ligada com a categoria anterior, e como tal também gerou respostas que a complementam prende-se com a questão: Por que vale a pena ser professor?

A transmissão de conhecimentos e valores foi um aspeto muito referido pelos professores. Todos demonstraram que ser professor implica entrega e demonstraram particular sensibilidade para o ensino não apenas como meros transmissores de conhecimentos, mas de uma forma mais abrangente, mostraram grande preocupação em educar para os valores, educando para a cidadania. Yasmin referiu-se aos comportamentos estimulados na sua disciplina para a poupança de água, como exemplo, dizendo que “já aplicam aquilo que nós ensinamos e isso é fabuloso” (NF1); “Acima de tudo quero que aprendam competências e adquiram valores” (NF1). A Inês reforçou esta ideia com o sentido de responsabilidade que a profissão lhe impõe, acrescentando que é importante, “podermos ser um bocadinho de nós próprias, além de transmitir conhecimentos, transmitir também valores... um dia vamos sofrer as consequências daquilo que estamos a fazer agora, se o fizermos bem... e acho que esse é o principal motivo que me faz ser professora” (NF4).

Assim, saiu renovada para estes professores, a ideia de que ser professor é “contribuir um bocadinho para a educação de uma criança no futuro, não só para adquirir conhecimentos na escola, mas também para se formar enquanto cidadão, para adquirir valores que no futuro vão ser muito úteis para eles” (NF5).

Despertar o gosto pela aprendizagem foram também respostas dadas à questão inicial, e dois professores reforçaram a ideia de que vale a pena ser professor porque conseguem despertar a aprendizagem nos seus alunos e o gosto por aprender: ““preparas uma aula... chegas à escola e às vezes ultrapassa aquilo que tu estavas à espera, as expectativas que tinhas e uma pessoa vai para casa satisfeita a dizer assim, não, hoje cumpri, realmente resultou e os miúdos gostaram” (NF8); ao

que uma colega, na entrevista acrescenta: “São essas pequenas coisas, essas pequenas conquistas, que no dia a dia nos dão força para aguentar as menos boas”. (NF5)

Relativamente à mesma questão apenas duas professoras referiram que o gosto pelo ensino continua a ser a razão principal para continuarem a ensinar, como refere a Maria João: “costumo dizer que ainda não venho trabalhar vendida... gosto muito de trabalhar na profissão que escolhi... gosto muito de ensinar” (F10).

4.1.2.3.Desmotivação para o exercício da profissão

As questões que pretendiam identificar as angústias e preocupações dos professores no exercício da profissão, tentaram de alguma forma, dar-lhes voz, criando uma oportunidade de partilha e um momento de reflexão que lhes permitisse trazer ao de cima sentimentos inerentes à profissão docente que, mais do que nunca, hoje marcam a vida destes profissionais e que, no *corre corre* de todos os dias, não há quem os oiça, pela azáfama que se instalou nas nossas escolas.

Quadro 4.3. – Fatores de desmotivação

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Perceção que os professores têm da profissão docente	Desmotivação para o exercício da profissão	Burocracia
		Falta de reconhecimento social
		Falta de interesse dos alunos
		Falta de interesse dos pais
		Facilitismo
		Falta de autonomia/responsabilidade dos alunos
		Instabilidade profissional

A questão sobre o que desmotiva hoje os professores no exercício da profissão não gerou qualquer dúvida. Dois professores foram perentórios e responderam sem hesitar que “é realmente a burocracia” (F1;F6) à semelhança do que haviam já respondido nas narrativas escritas. A Inês

reforçou a ideia dizendo que: “não posso deixar de referir a grande carga burocrática a que todos os professores estão sujeitos e que muitas vezes privilegia o preenchimento de documentos e a presença em reuniões em detrimento da preparação de aulas e materiais pedagógicos” (NF4).

O excesso de burocracia foi considerado desnecessário: “quem é que vai ler aquilo tudo?” (NF2) e concordaram que “muitos relatórios que se fazem não têm seguimento, não levam a nada” (F3). “Muitas vezes chegamos ao final de um ano, no final de tantos registos, e tudo é guardado num dossier, num arquivo, e pensa-se aquele trabalho todo, todas as horas que foram ali desperdiçadas poderiam ser aproveitadas a favor de melhorar muita coisa” (F4).

Todos concordaram que os alunos são os grandes prejudicados: “hoje em dia dá-se mais importância à burocracia, aos papéis, perdemos tanto tempo a preenchê-los e às vezes esquecemos um bocado os alunos” (F9); “acho que muitas vezes não compensa e desincentiva” (F4).

Outro aspeto que foi considerado como fator de desmotivação foi a falta de reconhecimento social relativamente ao professor porque “no geral, na sociedade em si, ninguém dá valor ao professor” (F8); “antigamente o professor tinha um estatuto e eu acho que hoje o professor já não tem esse estatuto na sociedade, não sei o que é que deu cabo desse estatuto” (F7). Na opinião de dois professores a credibilidade dos docentes é hoje em dia contestada por todos “eu acho que os pais já não nos respeitam como a professora” (F7); “o que a professora dizia era sagrado, agora o que a gente diz é tudo contestado...por que é que disse aquilo? Por que é que fez desta maneira, por que é que fez daquela?” (F7).

A falta de interesse dos alunos foi igualmente referida por dois professores, um que leciona o primeiro e outro o terceiro ciclos: “também me desmotiva a falta de interesse de alguns alunos... e isso desmotiva-me” (F7); “aqui, nesta escola, tenho notado essa falta de interesse nos alunos” (F5), lamentando, em tom de desabafo, que “custa muito ouvir aquilo, nós preparamos uma aula em função deles, com os mais variados recursos agora, e o feedback...às vezes ... que se tem é que aquilo para eles é uma seca” (F5).

Concomitantemente ao desinteresse dos alunos apareceu o desinteresse dos pais que, segundo estes professores, “se estão a demitir completamente do papel deles e isso está-me a custar um bocado” (F2); “dececiona-me saber que ...parece que os despejam lá, queres ir para a escola vais...não queres ir vais na mesma” (F7); “aprendes se quiseses, se não aprendes passas na mesma...mete-me um bocado de confusão” (F7).

A Marlene foi a única a abordar o facilitismo que se instalou nas escolas como um dos fatores que contribuem para a desmotivação “passa na mesma... há um facilitismo e isso dececiona-me...” (F7).

Outra razão apontada pelos professores para a desmotivação foi a falta de autonomia e de responsabilidade dos alunos justificando que “as crianças hoje em dia são pouco autónomas, há muitas crianças completamente dependentes dos pais para qualquer tipo de tarefas, não só as escolares...apertar os cordões, vestir o casaco...” (F6). A Beatriz acrescentou que:

“isso acontece também no terceiro ciclo...é um aluno que não traz o saco para a educação física porque a mãe não lho preparou...perdi o autocarro porque a minha mãe não me chamou...não têm qualquer responsabilidade e os pais também não os preparam para isso, quando o professor exige isso na escola, o professor é que é o mau da fita” (F5).

A instabilidade profissional foi a última razão apresentada, pelo José, para a desmotivação que sente e que reflete a situação de precariedade, em que o mesmo ainda se encontra: “em princípio vou para o desemprego...uma das coisas que me desmotiva é isso, damos tudo por tudo para fazer as coisas que os miúdos gostem e que criem trabalhos diferentes do habitual e no fundo nós estamos a trabalhar e a pensar: eu estou a fazer isto com tanto empenho e para o ano...” (F9).

4.1.2.4. Principais preocupações dos professores

As principais preocupações dos professores mostraram fundamentalmente as apreensões que os mesmos têm com seus alunos, não apenas a nível académico mas também a nível pessoal e familiar. As preocupações e problemas dos alunos são também as preocupações dos seus professores. As respostas dadas às questões relacionadas com esta categoria foram poucas porque acharam os professores que, de alguma forma, já tinham sido respondidas quando falaram sobre o que os desmotiva na profissão. No entanto, o quadro seguinte sistematiza o que foi acrescentado ao assunto nas entrevistas, porque as narrativas nada referiam sobre esta questão.

Quadro 4.4. O que preocupa os professores

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Percepção que os professores têm da profissão docente	Principais preocupações dos professores	Insegurança no desempenho da profissão
		O futuro dos alunos
		Os problemas dos alunos
		Instabilidade profissional

Este assunto trouxe tristeza à conversa, durante o Focus Group, e foi contagiante; contaram-se situações muito tristes vividas por alguns alunos e a emoção voltou a influenciar o clima até aí tão natural e descontraído.

A incidência das respostas foi para os problemas e o futuro dos alunos: “o futuro deles porque vejo tantos problemas” (F3); e referindo-se a um aluno em particular acrescentou “ele tem muitos problemas, e tudo isto vem prejudicá-lo e temo pelo futuro dele e de outros que infelizmente estarão a passar por situações semelhantes” (F3).

A Ana contou o drama vivido por um aluno, vítima de maus tratos, que foi retirado à família e entregue a uma família de acolhimento: “olho para a cara dele e noto que há ali tristeza...como é que é possível haver pais que agridem fisicamente os filhos” (F2).

A Inês reforçou a necessidade dos professores terem preocupações acrescidas com estes alunos:

“nesta escola TEIP, sinceramente, é pensar, não se estou a ensinar bem, só a Matemática, só para este ano, mas ensinar bem para os encaminhar para um futuro melhor...a orientar no bom sentido, de criar expectativas, de motivar, e acho que essa...a minha principal preocupação é incentivar a que cada um seja aquilo que pode ser de melhor” (F4).

O sentimento de insegurança também foi uma das preocupações demonstradas por dois professores que referiram que “a minha preocupação é saber se estou a ensinar bem...é saber se estou a direccionar o meu trabalho para aquilo que eu quero” (F2); “já mudei muito as minhas concepções sobre o ensino e são muitas as incertezas que me perseguem” (NF1).

Mais uma vez o José se referiu à instabilidade profissional, relativamente aos concursos como uma das suas grandes preocupações: “todos os anos o concurso é diferente, todos os anos é...é um bocado desmotivador nesse sentido” (F9).

4.1.2.5. Reação perante a possibilidade de mudar de profissão

Quadro 4.5. Possibilidade de mudar de profissão

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Perceção que os professores têm da profissão docente	Reação perante a possibilidade de mudar de profissão	Mudava
		Não mudava

Esta questão não exigiu grande reflexão, apenas uma professora referiu que se tivesse alternativa mudaria de profissão, “eu mudava essencialmente devido à burocracia” (F2). Todos os outros não mostraram grandes dúvidas e não mudavam, justificando essa decisão pelo gosto que mantêm pelo exercício da profissão: “prefiro ganhar o que ganho e continuar como professor...eu adoro aquilo que faço” (F9); “eu também não mudava mas também não penso trabalhar até aos sessenta e cinco, até porque no dia em que eu estiver perante vinte e oito alunos e sentir que não estou a... que eles vão ter muito melhor, porque eu não estou a conseguir, eu acho que se calhar não vou conseguir ficar” (F4).

4.1.2.6. Reflexão sobre o trabalho docente

Na vida das escolas as relações humanas são fundamentais e têm sido muitas vezes o suporte, formal ou informal, para ajudar os professores a suprir as suas dificuldades. As boas relações entre pares potenciam a partilha de problemas e experiências comuns, entre pessoas que vivem situações semelhantes, e que juntas poderão superar melhor as adversidades.

Estas respostas foram muito completas e consensuais, quer nas narrativas escritas, quer nas entrevistas de grupo.

Quadro 4.6. – Necessidades de reflexão

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Perceção que os professores têm da profissão docente	Reflexão sobre o trabalho docente	Necessidade de refletir
		Pessoas com quem partilha sucessos e insucessos

Os professores, questionados sobre a necessidade de reflexão relativamente ao trabalho que desenvolvem, foram muito claros, mostrando que a reflexão ajuda a combater a insegurança própria da atividade docente: “todos os dias sinto necessidade de refletir, já mudei muitas conceções que tinha sobre o ensino e são muitas as incertezas que me perseguem” (NF1); “A experiência ensinou-me a questionar continuamente os meus métodos de ensino” (NF10).

Todos demonstraram a necessidade de uma reflexão permanente com vista à melhoria das práticas: “continuo a sentir necessidades de refletir sobre o meu trabalho porque as necessidades do ensino estão em constante mudança” (NF12); “a reflexão é permanente, pois não concebo a atividade docente sem a mesma, sem ela não há correção de práticas e evolução” (NF3).

A Maria refere-se à reflexão não apenas como uma necessidade, mas um gosto: “gosto de refletir e penso que ao longo do percurso profissional, refletir sobre o trabalho é uma necessidade para o aperfeiçoar” (F11).

Relativamente à questão sobre com quem partilham os sucessos e insucessos, as narrativas e as entrevistas mostraram que praticamente todos os professores recorrem aos colegas de trabalho e a familiares mais próximos: “partilho com os meus familiares e colegas de profissão para procurar apoio, para me ajudarem a pensar” (NF3); “é claro que a maioria das vezes o faço com colegas da mesma área curricular ou que lecionam as mesmas turmas” (NF4).

Todos mostraram não conseguir separar as vivências da escola com as familiares e reconheceram levar para casa os problemas mas também as alegrias, próprias de quem convive com crianças: "continuo a sentir essa paixão de ensinar, partilhar experiências com os colegas de trabalho e com os familiares" (NF11).

A Raquel foi a única a referir a partilha dos seus problemas com os órgãos de gestão: "quando tenho dificuldades procuro ajuda, mas embora haja alguma vontade por parte dos meus superiores, estes também justificam a sua impossibilidade dizendo que não há meios para resolver" (NF6).

4.1.3. Perceção dos professores relativamente ao TEIP

A realidade vivida pelos professores aquando das primeiras conversas sobre o TEIP, não constituiu novidade para ninguém, sabemos isso, pois todos trabalhamos no mesmo agrupamento. As questões mais frequentes que se levantaram no início prendiam-se com as razões da sua implementação. Informalmente, fomos sabendo que o insucesso e abandono escolar eram as principais causas dessa implementação, o que não acalmou as inquietações entre os professores. As opiniões foram-se dividindo, umas a favor que alimentavam a esperança de verem melhoradas as condições de trabalho e mais recursos materiais e humanos, e outras opiniões contra, pelo receio de que a carga burocrática aumentasse.

No entanto, no início do ano, o TEIP veio para ficar e foi constituída uma equipa de trabalho para proceder à sua conceção. As dúvidas iniciais foram esclarecidas, numa reunião geral, onde estiveram presentes representantes da DREN, mas as inquietações continuaram a pairar entre os professores.

Este estudo pretende assim, após um ano de implementação do projeto TEIP perceber, na visão dos professores, como os próprios geriram as suas expectativas iniciais, e saber até que ponto as mesmas foram superadas ou goradas. Pareceu-nos também importante saber o que melhorou, perceber se os professores foram tidos em conta na fase de conceção do projeto e identificar oportunidades de desenvolvimento profissional.

O TEIP pressupunha melhoria de práticas com vista ao sucesso dos alunos. Este estudo teve também como objetivo identificar essas práticas, e saber que sugestões a terem sido pedidas, nas suas opiniões, poderiam ter feito a diferença.

4.1.3.1. Expectativas antes da implementação do TEIP

Quais as representações dos professores antes do TEIP?

Neste ponto colocámos as questões de forma a perceber as expectativas que tinham os professores antes da implementação do TEIP.

Quadro 4.7. – expectativas dos professores

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Perceção dos professores relativamente ao TEIP	Expectativas antes da implementação do TEIP	Expectativas positivas
		Expectativas negativas
		Não tinha expectativas

As respostas dividiram-se e alguns professores mostraram ter expectativas muito positivas relativamente às melhorias que pensavam ver proporcionadas pelo TEIP: “Eu achei que ia haver mais recursos...achei mesmo... tinha essa ideia, que ia... mais professores de apoio, mais materiais que iam ser disponibilizados nas escolas, mas nada disso aconteceu” (F3); “eu achei que ia haver mais apoios educativos, pensei que ia haver muito mais, tinha essa ideia...se calhar...ilusão...” (F2). As expectativas de outros professores eram de preocupação e até negativistas: “... senti-me... vai ser uma complicação...” (F10); “... em relação ao TEIP, o que me assustou um bocado foi andarem sempre em cima de nós por causa dos papéis, o que não aconteceu” (F2); “... pensei que ia ser mais problemático porque aquilo que eu ouvia dizer é que os agrupamentos TEIP eram muito exigentes... acho que se passou, assim uma mensagem um bocadinho assustadora para os professores, eu penso que assustava um bocadinho...” (F11).

Dois professores responderam a esta pergunta como não tendo nenhum tipo de expectativas. “Eu não tinha expectativas absolutamente nenhuma, não fazia ideia o que é que era uma escola TEIP” (F1); “Bom, para ser sincera eu não tinha muitas expectativas porque eu nem sabia o que era um agrupamento TEIP” (F11).

4.1.3.2. Impacto da Implementação do TEIP

O TEIP passou a ser uma realidade e, após um ano da sua implementação, quisemos saber o que pensam os professores sobre as mudanças que efetivamente aconteceram, essencialmente ao nível das práticas e das oportunidades de desenvolvimento profissional.

Quadro 4.8. – O que mudou com o TEIP

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Perceção dos professores relativamente ao TEIP	Impacto da implementação do TEIP	Aspetos positivos
		Aspetos negativos
		Mudança de práticas

Os aspetos positivos apresentados por alguns professores foram essencialmente ao nível dos recursos humanos, sendo que as assessoras, as animadoras socioeducativas e o G.A.A.F., composto pela psicóloga e pela educóloga, constituíram os aspetos positivos mais evidenciados. “Nós temos notado algum trabalho do TEIP, nomeadamente ao nível do apoio do G.A.A.F. (Gabinete de apoio ao aluno e à família) que até aí não tínhamos” (F11); “As assessorias trouxeram novas estratégias e permitiram novas práticas dentro da sala de aula”(F1); “As assessorias e as tutorias permitiram respostas mais atempadas e direcionadas para os vários grupos-alvo” (NF1); “É de sublinhar a importância das animadoras socioeducativas no desenvolvimento das competências sociais dos alunos... outro recurso muito importante foram as técnicas de teatro e música” (NF1).

Dentro dos aspetos positivos, apenas um dos professores se referiu aos recursos materiais existentes e ao facto de, na sua opinião, se trabalhar muito e com qualidade, no agrupamento. “Eu já estive em escolas que não havia... havia pouquíssimo material e a experiência nestes dois anos que estou cá neste agrupamento, de todo o material que vou pedindo nunca foi recusado” (F9), e acrescentou, “acho que em escolas TEIP trabalha-se muito, acho que há vários caminhos que os miúdos podem seguir... há muitos clubes, clube de arte, clube de música, de teatro, eu acho que é muito positivo” (F9).

Também um professor se referiu à articulação que passou a existir entre ciclos: “em termos de cooperação considero que trouxe novas dinâmicas, sobretudo no diálogo entre ciclos, falta agora entre disciplinas uma cooperação efetiva” (F1).

A abertura à comunidade foi referida por um professor como uma melhoria que aconteceu na sua escola: “esta escola vivia um bocado fechada para dentro e com o projeto TEIP nós abrimos à comunidade, criou-se uma comissão de pais e pronto, acho que tem sido positiva essa mudança também” (F10).

Os aspetos negativos, ou simplesmente a ausência de aspetos positivos, foi uma questão polémica nas entrevistas de grupo. Foram muitos os professores que se manifestaram, referindo-se aos aspetos negativos do TEIP: “penso que estamos de pés e mãos atadas, onde está a autonomia?” (NF6); “... verifiquei que não trouxe melhorias a nível do sucesso escolar dos alunos... turmas com mais que um ano de escolaridade e ainda por cima com muitos alunos... não estou a vislumbrar qualquer vantagem no TEIP” (NF6); “Eu acho, pessoalmente, no caso de algumas disciplinas, não vieram acrescentar em nada nos recursos... nada! A não ser mais trabalho, não acrescentou mais nada. Não temos assessorias, não temos apoios, não temos nada, na generalidade não acrescentou nada, nada, nada, rigorosamente nada, a não ser mais trabalho”(F1).

Relativamente aos recursos, quer materiais, quer humanos os professores manifestaram-se lamentando que,

“as condições em vez de melhorarem pioraram... porque tenho de desempenhar o meu trabalho na sala de aula sozinha e não tenho ajuda da professora de apoio como necessitava. Na minha opinião as prioridades não estão a ser bem definidas” (NF6);

“Eu, em relação aos recursos humanos acho... fiquei dececionada, pensei que iam ser disponibilizados mais, eu falo pela minha turma, tenho muitos alunos com dificuldades, achei que realmente ia ter mais apoio, e precisava mesmo de mais apoio... em relação a recursos materiais acho que estão ainda muito concentrados na escola sede e não se nota grande... acho que é pouco”(F3);

“O José estava aqui a dizer que têm mais material, mas a nós, a nível de primeiro ciclo, nem por isso se nota que haja mais” (F11);

“Temos uns miseráveis de uns computadores” (F10);

“A nossa escola também não tem computadores e internet raramente” (F11);

“Nós não tivemos nada” (F3);

“A nível de recursos não noto nada de especial” (F4);

“Às vezes precisava de mais apoio... disseram que não havia, que era muito complicado... porque não há resposta possível para tantos alunos” (F2).

Relativamente à cooperação entre colegas, um professor referiu-se a esse aspeto dizendo que “cooperação entre colegas... acho que antes do TEIP e depois do TEIP, acho que é precisamente a mesma coisa” (F3).

Apenas um professor referiu como aspeto negativo a falta de capacidade de entidades competentes ouvirem o que os professores que estão no terreno têm para dizer sobre a realidade que tão bem conhecem: “A excessiva interferência dos agentes de fora da escola é demasiada, é muita gente a dar opinião e pouca gente a ouvir aquilo... muita gente a dar opiniões e pouca gente a ouvir aquilo que a escola tem para dizer enquanto escola. Vem muita gente de fora, do ministério, toda a gente fala, toda a gente dá uma opinião... como tem que ser... mas ninguém para e diz: - Vocês escola, o que é que vocês acham? Ninguém! E isso é muito mau” (F1).

Ao nível da mudança de práticas, as respostas não foram tão participadas, e à pergunta sobre o que mudou ao nível da sala de aula destacam-se duas respostas que referem nada ter mudado, e as restantes assumem alguma alteração essencialmente ao nível da articulação, “há mais articulação sem dúvida” (F9); As reuniões começaram a acontecer na escola entre colegas... sim as de articulação, acho que foi a única mudança que agora estou assim a ver” (F7); “é isso que eu acho mais positivo, essa troca de experiências e atividades comuns entre as salas” (F6).

As duas respostas seguintes, de alguma forma, contrariam as anteriores. Neste sentido, dois professores afirmam que “a cooperação entre professores não teve nenhuma alteração significativa dado que os professores já cooperavam da mesma forma” (NF12); “não noto diferença na minha postura dentro da minha sala de aula” (F8). Esta última resposta foi dada na segunda entrevista de grupo e apesar de os outros três professores não se terem expressado verbalmente, demonstraram concordância relativamente ao colega sobre esta questão.

4.1.3.3. Oportunidade de desenvolvimento profissional

Sempre que se fala de aprendizagem e de ensino tem forçosamente que se falar de Desenvolvimento Profissional. É fundamental que os professores assumam o seu desenvolvimento profissional como uma prioridade, mas esta responsabilidade não exclui as escolas nem as políticas educativas emanadas pelo governo. As oportunidades de desenvolvimento profissional devem ser potenciadas nas escolas para que os professores possam aprender uns com os outros.

Quadro 4.9. C – Oportunidades de Desenvolvimento Profissional

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Perceção dos professores relativamente ao TEIP	Oportunidades de Desenvolvimento Profissional	DPD entendido como ações de formação
		DPD entendido como trabalho colaborativo entre pares
		Oportunidades de DP criadas pelo TEIP
		Tipo de formação procurada
		Partilha/reflexão de/sobre experiências

As questões que assumiram uma importância relevante neste trabalho foram ao nível do Desenvolvimento Profissional. Vários são os professores que assumem o Desenvolvimento Profissional como sinónimo de formação contínua/ações de formação, tendo um professor considerado que “cada vez há menos e menos interessantes” (F8).

Outro professor reforçou que “os agrupamentos TEIP não vieram trazer grandes novidades/ maior eficiência nas oportunidades de formação” (NF12).

Outros professores sublinharam a ausência de formação adequada ao contexto de um Agrupamento TEIP, as citações que transcrevemos a seguir: “A nível de formação profissional creditada este agrupamento está muito aquém das expectativas dos docentes e para que alguns professores consigam formação em alguma área pretendida, é um colega que com formação específica se disponibiliza gratuitamente como formador” (NF4);

“Eu acho que em termos de formação para trabalhar especificamente num TEIP, não há... eu acho que nós, muitas vezes, fazemos aquilo que sabemos da forma como sabemos... não temos formação para tal” (F4);

“Não há disponibilidade de formação para uma série... para uma quantidade enorme de problemáticas com que nós nos debatemos...” (F1).

No entanto, relativamente à questão que se colocou sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional que o TEIP proporcionou, quatro professores assumiram o trabalho

colaborativo entre pares como oportunidades de desenvolvimento profissional e surgiram as seguintes respostas:

“No presente ano letivo e no ano letivo anterior tenho a sorte de ter em sala de aula uma assessora, o que permite uma partilha efetiva entre docentes e um trabalho educativo muito enriquecedor e favorável aos alunos”(NF4);

“Partilho com o conselho de turma e com alguns colegas especificamente estas preocupações” (NF4);

“A forma voluntariosa e colaborativa que um grupo de professores e técnico partilhou horas de trabalho na realização do relatório de avaliação anual do projeto” (NF1);

“Acho que com a articulação nós aprendemos imenso” (F9);

“A troca de experiências, acho que enriquece qualquer professor” (F11).

À pergunta se se sentiam preparados para trabalhar em TEIP, todos os professores se mostraram confiantes das suas capacidades, no exercício das suas funções, e reconheceram a formação como uma componente essencial para a melhoria de práticas. Seleccionámos duas respostas dadas por dois professores que têm uma diferença enorme em anos de idade e de serviço, “eu sinto-me preparado, eu acho que no conjunto, minimamente, acho que todos estão aptos para tal” (F9); “eu conheço muito bem as pessoas, portanto as pessoas sugerem e acho que a comunidade adere e cá estamos nós as mais velhas para empurrar” (F10).

Outra questão levantada nas narrativas e Focus Group foi quando, apesar de todos os professores terem afirmado nunca terem sido consultados durante a conceção do projeto TEIP, lhes pedimos que dessem sugestões que hipoteticamente pudessem enriquecer este projeto. Assim surgiram respostas que apontaram para: “reduzir as ações... acho que era o mais importante para trabalharmos melhor... seria bom era apetrechar as escolas todas com um computador a funcionar dentro de cada sala” (F8); “pedia menos burocracia... é papel a mais... fazia falta um computador por sala” (F7); “mais profissionais de educação, acho que há poucos... não são um psicólogo para um agrupamento todo...”(F9); “Deveria era haver mais professores de apoio e de necessidades educativas especiais” (F11); “Tínhamos mais necessidade de ajuda de professores de apoio para alunos com dificuldades” (NF6); “Eu acho que devia... a biblioteca devia deslocar-se aqui e não se desloca... acho que não se deviam limitar aos próprios edifícios, acho que se podiam alargar às outras escolas” (F10).

4.2. Análise e interpretação dos resultados

O nosso estudo centrou-se nas percepções de doze professores sobre o processo de desenvolvimento profissional ao longo da sua trajetória de formação profissional. Tentámos perceber como se sentem na profissão, com que problemas se deparam e como os enfrentam, e onde encontram alento para superar obstáculos no seu dia a dia. Quisemos saber ainda se as medidas preconizadas pelo Agrupamento TEIP, no qual todos trabalhavam na altura da concretização do nosso estudo empírico, visavam os professores, em termos de desenvolvimento profissional, e quais as mudanças que este projeto potenciou na melhoria da qualidade do ensino no agrupamento no ponto de vista destes doze professores.

A interpretação dos resultados, apresentada neste ponto, emerge do encontro dos objetivos do estudo, da descrição dos dados e da revisão da literatura.

4.2.1. Exercer a profissão docente

Para conhecer os aspetos positivos que estes professores encontram na profissão de professor foi importante indagar sobre as razões que os levaram à escolha da profissão. Este aspeto pareceu-nos importante, na medida em que o gosto que os mesmos mostraram por ensinar e por lidar com crianças foi um fator decisivo para estarem na profissão por escolha própria, por vocação. Como referem Fullan e Hargreaves (2001:42) são múltiplos os fatores e motivações que constroem um professor, estes são o resultado das suas biografias.

As recompensas psíquicas do ensino (Lortie, 1979, citado por Fullan & Hargreaves, 2001), sobrepõem-se, como sendo as que mais motivam os professores, que referem as alegrias e satisfações de cuidar de crianças e de trabalhar com elas. O nosso estudo corrobora a constatação do autor ao considerar que as alegrias e o entusiasmo das crianças com quem trabalham constituem para muitos professores, uma recompensa maior do que um aumento de salário, pois, tal como referem Fullan e Hargreaves (2001:48), “mesmo quando as pressões e os constrangimentos burocráticos pareciam insuportáveis, eram as crianças e o bem estar com elas que mantinham esses docentes no ensino”.

As desmotivações destes professores para o exercício da profissão revelaram-se muito diversificadas, mas consensuais nas contrariedades por eles vivenciadas.

Estes profissionais apontam o excesso de burocracia como principal fator de desmotivação, aspeto corroborado por vários outros estudos e autores. Por exemplo, Santomé (2006) atribui como causa uma administração burocratizante do sistema educativo. Na opinião de Apple (2002:35), “atribui-se tanta responsabilidade aos professores para tomarem decisões técnicas que estes acabam por trabalhar, de facto muito mais”. Outro fator de desmotivação identificado é a falta de reconhecimento social que se abateu sobre a classe docente. A crítica social a que os professores hoje estão sujeitos faz deles bodes expiatórios de todos os fracassos do sistema escolar e do ensino, conforme também sublinham Esteve, Franco e Vera(1995).

A falta de interesse de alunos e pais pela escola foi também lamentada pelos professores, partilhando da perspetiva de Morgado (2005) que responsabiliza a (in)ação de muitas famílias que se limitam a entregar os filhos à escola perspetivando-a em função dos seus interesses pessoais e particulares.

A instabilidade profissional a que os professores em início de carreira estão sujeitos foi referida pelos docentes mais novos como uma das suas grandes preocupações e angústias que os leva muitas vezes a questionar a sua permanência na profissão.

Neste estudo, conseguimos perceber que grande parte das preocupações destes docentes se prende com a vida dos alunos, muito para além da escola e, concomitantemente, com a insegurança que muitas vezes sentem no exercício da profissão, na medida em que a “incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a mudança de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança” (Flores, 2003:128). Os professores hoje têm que construir conhecimento científico com os seus alunos, mas também contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social (Leite, 2003). Por esta razão, Fullan e Hargreaves (2001) referem que os professores são muito mais que meros transmissores de conhecimentos.

Nos seus relatos percebemos o quanto temem pelo futuro dos seus alunos e como se preocupam com os seus problemas. A este propósito, lembramos Day (2004:37) quando diz que “para os professores que se interessam verdadeiramente, o aluno enquanto pessoa é tão importante quanto o aluno aprendiz, e esse respeito pela pessoa poderá ter como resultado uma maior motivação para aprender”.

4.2.2. A resiliência na profissão docente

O nosso estudo veio reforçar que a “relação pedagógica é sobretudo de base emocional” (Morgado, 2005:11). As relações afetivas que estes professores estabelecem com os seus alunos são a principal motivação para o exercício da profissão e são elas que estimulam a sua capacidade de resiliência, já que surgem como principal fator promotor da resiliência. Para Tavares (2007), as razões que tornam a pessoa mais ou menos resiliente estão diretamente ligadas com as razões do coração, razões mais quentes, que possibilitam o desenvolvimento de capacidades e competências nas pessoas para enfrentar problemas com mais coragem e determinação. No entanto, não bastam as relações afetivas criadas com os alunos para que haja resiliência na profissão docente, é importante identificar outros fatores promotores de resiliência nas escolas do agrupamento, porque a resiliência não é “responsabilidade única do indivíduo, mas de toda a ecologia que o rodeia” (Infante, 2005:34), é um “processo complexo que resulta da interação do indivíduo com o seu meio ambiente”(Anaut, 2005:44).

Assim, podemos entender as alegrias de se ser professor, apontadas pelos participantes, como fatores promotores de resiliência e os aspetos negativos da profissão, como pudemos verificar, bastante mais, também elencados nas narrativas e nas entrevistas como fatores de risco ou inibidores de resiliência.

Os professores referiram-se apenas ao trabalho com os seus alunos como razões que os mantêm a exercer com gosto a profissão. Este único fator promotor de resiliência apontado pelos próprios, como característica intrínseca do professor como se de uma qualidade individual se tratasse, contraria e empobrece uma perspetiva mais dinâmica de resiliência. Como refere Yunes e Szymanski (2005) focalizar a questão da resiliência na perspetiva individual dificulta o estudo do próprio conceito porque é importante analisar a resiliência como processo numa perspetiva mais ecológica. A resiliência, assim percecionada, ajudaria a promover a resiliência nos professores, na medida em que lhes permitiria partilhar responsabilidades com todos dentro da escola na promoção do sucesso educativo dos seus alunos. Em todas as respostas pudemos verificar como os próprios professores se assumem, de alguma forma, individualmente responsáveis pelos seus alunos, não considerando a possibilidade e até a obrigação de partilhar e dividir preocupações e responsabilidades com outros intervenientes da escola, comunidade e sociedade, já que todos devem contribuir, ajudando a criar recursos, para que o indivíduo se possa desenvolver mais plenamente (Infante, 2005).

A necessidade de refletirem sobre o seu trabalho, e a oportunidade de o fazerem, individualmente ou com pares, pareceu-nos funcionar também como um importante fator construtor de resiliência. Na opinião de Santomé (2006), o trabalho docente é mais rico quanto mais os professores tenham aprendido a investigar e a trabalhar em equipa e sejam capazes de refletir e colaborar com os seus colegas. Para o autor, à escola já não basta instruir e só com professores reflexivos é possível criar práticas reflexivas, capazes de motivar os seus alunos.

Assumindo esta nova perspectiva de resiliência, é a própria escola, como organização, que deve assumir responsabilidades e criar condições para promover a resiliência nos seus professores, identificando os fatores de risco e promovendo os fatores de proteção. A este respeito, não conseguimos encontrar no nosso estudo fatores promotores de resiliência nos professores, intencionalmente promovidos pela escola. À pergunta com quem partilham dúvidas e angústias perante as adversidades quando surgem problemas, todos os professores responderam que sobre esses assuntos falam particularmente com alguns colegas de trabalho, mas essencialmente com familiares mais próximos, à exceção da Inês que disse levar esses assuntos às reuniões de departamento.

Se a resiliência implica o envolvimento de todos e todos têm o dever de cooperar, a partir do momento em que a resiliência passou a ser encarada como um processo passível de ser promovido, nas escolas onde se efetuou o estudo, mais particularmente com os doze professores, a resiliência acontece numa apropriação mais individualista e simplista do conceito, porque para os professores participantes no estudo, os seus problemas parecem ser vividos preponderantemente de forma individual, consoante a sua capacidade de resiliência como se de uma capacidade inata se tratasse, retomando o conceito de resiliência na sua forma mais empobrecida.

Os professores nunca referiram a formação como fator promotor da resiliência. Apesar de terem colocado algumas necessidades pontuais de formação e de reforçarem que procuram formação, “todos os anos” como respondeu o José, sentem-se preparados para exercerem a profissão. Os professores com mais tempo de serviço demonstraram maior confiança no exercício das suas funções ao considerarem a experiência uma mais valia relativamente aos professores mais novos, o que nos reporta para Jardim e Pereira (2006:167) quando referem que o “que desenvolve efetivamente a competência da resiliência num indivíduo é a formação de pessoas socialmente competentes, que tenham consciência da sua identidade”.

Também a participação dos professores ou falta dessa participação em projetos coletivos na escola, poderão constituir fatores de risco da resiliência sob pena dos professores não se verem

envolvidos nos projetos e nas tomadas de decisão. Todos os participantes afirmaram não terem sido ouvidos em nenhuma das fases do projeto TEIP, desde a sua concepção à sua implementação e, segundo Ojeda (2005), a capacidade de gerar lideranças autênticas e participativas e o exercício de uma democracia efetiva na tomada de decisões quotidianas serão o garante da resiliência de uma comunidade que pode muito bem ser uma escola.

Importa-nos neste ponto recordar que só um clima emocionalmente positivo e aberto entre professores, a partilha de experiências e responsabilidades, uma boa autoestima, a diminuição de situações de stress, um trabalho de efetiva cooperação, a reflexão, a tolerância e a solidariedade (Jardim & Pereira, 2006) promove e potencia a resiliência dos professores dentro de uma escola.

4.2.3. Perceções dos professores sobre Desenvolvimento Profissional

Feita uma primeira análise, sobre os aspetos positivos e negativos da profissão, sentidos pelos professores e de auscultarmos o que, nas suas opiniões, os mantém resilientes na profissão, quisemos saber que perceções os mesmos têm sobre desenvolvimento profissional e como investem na sua aprendizagem.

Parte dos professores entrevistados mostraram perceber o desenvolvimento profissional como formação contínua e reconheceram que apesar de essencial para a melhoria de práticas, a formação de professores tem sido praticamente inexistente, muito teórica e fragmentada, o que não é corroborado por Veiga Simão, (2007:99) quando refere que os professores “devem ser preparados para terem uma atitude constante de investigação das suas práticas profissionais”.

No entanto, todos os professores assumiram procurar formação relacionada com as suas práticas para “refrescar as ideias”, como referiu Marlene durante a entrevista de grupo, mas reforçaram a inexistência de formação para trabalhar muitas das problemáticas próprias de um agrupamento TEIP, segundo Morgado (2007), à escola compete criar condições que favoreçam oportunidades de aprendizagem para estimular a mudança das práticas pedagógicas e curriculares dos professores que nela trabalham.

Os professores mais experientes referiram a experiência como uma mais valia para o exercício das suas funções, reportando-nos para as palavras de Fullan e Hargreaves (2001) quando referem que a experiência é poderosa na formação de professores, mas tem que passar por um processo de reflexão, sob pena de ser considerado enfraquecedor para os mesmos e provocar a

dessensibilização. Outra parte dos professores mostraram entender o desenvolvimento profissional como trabalho colaborativo, valorizando a partilha de experiências entre professores. Nenhum deles referiu a importância da aprendizagem informal (Day 2001), nem as implicações que têm os seus pensamentos, as suas crenças, as próprias condições de trabalho nas escolas e até o comprometimento com a profissão (Kelchtermans, 2009) para o seu desenvolvimento profissional.

Ao analisarmos o projeto educativo, constatamos que as oportunidades de desenvolvimento profissional docente são ocasionais, não intencionais, mas acontecem ao nível de algum trabalho colaborativo entre professores, dada a cooperação que o envolvimento nos projetos e nas ações exige.

4.2.4. Representações dos professores antes e após a implementação do TEIP

Tentamos perceber se as representações que os professores tinham relativamente ao TEIP, antes da sua implementação se mantêm, ou se foram alteradas. Parte dos professores tinham expectativas muito positivas e pensavam que o TEIP lhes traria melhores condições de trabalho, mais recursos, logo mais sucesso educativo para seus alunos. Outros perspetivavam o TEIP com apreensão e com receio de que houvesse um acréscimo de trabalho e de supervisão.

Grande parte dos docentes que participaram no estudo reforçaram a ideia de que o trabalho colaborativo foi uma realidade porque passou a haver maior articulação entre professores, mas na opinião da Leonor, antes e depois do TEIP, a cooperação entre colegas não sofreu qualquer tipo de alteração. O mesmo aconteceu relativamente à mudança de práticas ao nível da sala de aula, já que todos referiram que, à exceção de uma maior articulação, continuaram a trabalhar da mesma forma. Já ao nível dos recursos pedagógicos, as opiniões dividiram-se. Os professores que não beneficiaram de assessoria na sala de aula reafirmaram que o TEIP não lhes trouxe nada de novo, nenhuma vantagem e como referiu Yasmin “não veio acrescentar rigorosamente nada a não ser mais trabalho”.

Esta discussão exige que se contraponham os aspetos positivos e negativos perspetivados por estes doze professores. Assim, foram elencados como medidas positivas, a criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), do qual fazem parte uma educóloga e uma psicóloga, as assessorias em sala de aula e as animadoras socioeducativas. Um dos professores referiu os recursos materiais, mas foi o único, pois os restantes reafirmaram que a nível de materiais tudo se mantém igual, antes e depois do TEIP.

Leonor, curiosamente a professora com menos tempo de serviço, mostrou-se muito preocupada com os seus alunos, mas revelou-se muito desiludida, com o individualismo que, na sua opinião, caracteriza o trabalho docente, com a falta de apoios e com a burocracia, tendo realçado que o TEIP não lhe trouxe nada de positivo “fiquei dececionada...tenho muitos alunos com dificuldades, achei que realmente ia ter mais apoios...em relação aos recursos materiais acho que estão ainda muito concentrados na escola sede...”.

Os aspetos negativos reforçados pelos professores prendem-se essencialmente com a falta de autonomia dos professores e dos órgãos de gestão, em decisões importantes, o que denota a indignação da Raquel ao dizer que “estamos de pés e mãos atadas”, por não ter conseguido apoio para os seus alunos com maiores dificuldades de aprendizagem . As palavras de Yasmin reforçam que há um controle excessivo por parte do Ministério da Educação que tudo controla e que não ouve o “que a escola tem para dizer enquanto escola”. Este aspeto contraria autores que realçam que os TEIP vieram permitir “a adoção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo” (Ferreira & Teixeira, 2010:331). Os professores sentem que continuam a depender de diretrizes emanadas pelo poder central relativamente a quase todos os aspectos da vida da escola, nomeadamente a nível de horários, de atribuição de recursos humanos, de elaboração dos programas, entre outros, o que no nosso estudo parece sair reforçado, já que nos seus relatos, os professores começam a constatar que cada vez mais têm de se submeter ao que está prescrito e às condições existentes nas escolas, corroborando Pacheco (2001), quando reforça que na teoria há um reconhecimento do papel dos professores, na construção da autonomia, no entanto, há uma realidade prática que não corresponde a uma autonomia real pois o estado tudo decide e tudo controla, porque está patente uma lógica top-down que realça a existência de uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada ao nível das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, passamos a apresentar uma síntese das principais conclusões do estudo que focalizou a problemática do desenvolvimento profissional e da resiliência na profissão docente num agrupamento TEIP do distrito de Braga. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e teve como participantes doze professores que se encontram em diferentes fases da carreira. Através de narrativas biográficas escritas realizadas e posteriormente de entrevistas de grupo, tentamos dar voz a estes professores no sentido de perceber como os mesmos percecionam o seu desenvolvimento profissional e quais os fatores que contribuem para a sua resiliência na profissão. Esta problemática fez-nos definir os seguintes objetivos para orientação do estudo, aos quais tentamos responder nesta parte final do trabalho: a) descobrir os aspetos positivos e negativos da profissão, sentidos pelos docentes nos últimos anos; b) relacionar a capacidade de resiliência dos professores com as suas condições de trabalho e com o seu percurso profissional; c) compreender as perceções dos professores sobre desenvolvimento profissional docente; d) compreender as motivações e constrangimentos dos professores para investirem na sua aprendizagem; e) identificar as oportunidades de desenvolvimento profissional potenciadas pelo projeto TEIP; f) relacionar o projeto TEIP com oportunidades de trabalho colaborativo; g) descobrir o impacto do TEIP na mudança de práticas dos professores ao nível da sala de aula; h) descobrir o impacto do TEIP ao nível dos recursos pedagógicos.

Os professores que participaram no estudo mostraram que estavam na profissão por vontade própria e que o gosto que continuam a sentir por trabalharem com crianças e jovens os mantêm comprometidos com a docência. As respostas foram coincidentes e não se notou divergência pelo facto destes professores se encontrarem em diferentes fases da carreira. A satisfação com que demonstraram trabalhar os mais novos foi reforçada pelos mais experientes que falaram da atividade docente com o mesmo entusiasmo, confirmando alguns estudos que apontam que há professores que, apesar de encontrarem em fase de desinvestimento, podem continuar a ser entusiastas, ativos e com grande capacidade para trabalhar em equipa (Santos, 1998). Apesar, destes professores terem centrado no processo ensino-aprendizagem, os aspetos positivos da docência, nomeadamente a relação afetiva com os alunos, foram mais os aspetos negativos

realçados, como o excesso de burocracia a que estão sujeitos, a falta de reconhecimento social, a falta de interesse de pais e alunos, o facilitismo e a instabilidade profissional.

Segundo os estudos referidos, há também professores mais novos que podem desinvestir da profissão consoante as “suas vidas pessoais, e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001:15). A professora que se mostrou mais desiludida com a profissão, por se sentir a trabalhar sozinha e sem apoio foi precisamente a professora mais nova.

Relativamente à resiliência da profissão docente, podemos reforçar que os aspetos positivos apontados por estes professores, além da vocação para o exercício da profissão, funcionam como fatores promotores da resiliência na profissão, e os aspetos negativos como fatores inibidores. Os professores que se mantêm comprometidos com a profissão têm mais probabilidades de manterem o entusiasmo ao longo da carreira (Day, 2001). Segundo Flores (2008) é fundamental promover ambientes capazes de possibilitar atitudes investigativas e reflexivas nos professores, no sentido do seu crescimento profissional, o que nos leva a acreditar que seria também fundamental a promoção da resiliência quer nos professores, quer nas próprias escolas.

Quanto às perceções dos professores sobre desenvolvimento profissional, as respostas dividiram-se, tendo uns, assumido claramente, o desenvolvimento profissional apenas como formação contínua, ou mesmo como ações de formação e outros como trabalho colaborativo. Os primeiros, que consideraram o desenvolvimento profissional como formação, realçaram que a formação não foi reforçada pelo TEIP, pelo contrário, tendo um professor referido que “cada vez há menos e menos interessante” e referiram que a formação demasiado teórica não serve as necessidades dos professores porque não os ajuda a resolver problemas que têm de enfrentar no dia a dia.

Aqueles que assumiram o trabalho colaborativo como oportunidades de desenvolvimento profissional realçaram que trabalhar com assessorias em sala de aula e a articulação, foram as duas principais dimensões potenciadas pelo TEIP, que se revelaram de grande importância em termos de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Os professores falaram ainda sobre as expectativas que tinham relativamente ao projeto TEIP, antes da sua implementação. Quer os que tinham expectativas positivas quer os que tinham expectativas negativas apontaram vantagens e desvantagens na implementação deste projeto. Sobre as vantagens referiram essencialmente as assessorias em sala de aula, a criação do gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF), composto por uma psicóloga e uma educóloga, e o trabalho

das animadoras socioeducativas ao nível do desenvolvimento de competências sociais nos alunos. Os professores, cujas expectativas eram mais positivas, referiram que as mudanças não aconteceram ou foram muito poucas, ao nível dos recursos e da mudança de práticas. À exceção de um professor a trabalhar na sede, todos reforçaram que os recursos materiais não aumentaram, e que ao nível das tecnologias de informação e comunicação as escolas distantes da sede estão mal equipadas, sendo necessário recorrer muitas vezes, a equipamentos particulares.

Na parte final deste estudo, procuramos ouvir as propostas que os professores adiantaram para a melhoria das condições de trabalho, com vista ao sucesso educativo das escolas e dos alunos. As sugestões foram no sentido de equipar com mais recursos todas as escolas que compõem o agrupamento, nomeadamente ao nível das tecnologias de informação e comunicação; criar mais bibliotecas escolares; apoiar com mais recursos humanos os alunos com necessidades educativas especiais; diminuir a burocracia e reduzir as ações TEIP.

Na qualidade de investigadores, e por termos constatado a falta de participação dos professores ao nível da conceção do projeto educativo – todos confirmaram ter tido conhecimento do projeto apenas na fase da sua implementação – realçamos que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente” (Thurler, 1991:33). Este estudo tinha como principal objectivo dar voz aos professores sobre questões relacionadas com o seu desenvolvimento profissional em contexto TEIP.

Os principais resultados do estudo aqui apresentados apontaram para uma grande capacidade de resiliência dos professores para reagirem às adversidades no contexto de trabalho. Apesar de terem elencado várias contrariedades no exercício da profissão, como o excesso de burocracia, a instabilidade profissional, a falta de reconhecimento social entre outros, mostraram que o trabalho com as crianças lhes permite manterem-se comprometidos e apaixonados pelo ensino. As expectativas que tinham antes da implementação do TEIP não se confirmaram relativamente ao aumento de recursos materiais nas escolas e de apoio educativo para os alunos com mais dificuldades, mas realçaram a importância do trabalho das assessorias, do GAAP e das animadoras socioeducativas. Também saiu reforçada a opinião de que passou a haver maior articulação, mas apenas nas turmas que beneficiaram destes recursos, nas restantes nada se alterou com a implementação do TEIP, na opinião destes professores.

Estes resultados vieram confirmar a pertinência dos objectivos do estudo que pretendiam avaliar o impacto do TEIP na mudança de práticas ao nível da sala de aula e indagar sobre as

oportunidades de desenvolvimento profissional docente potenciadas pelo projecto, relacionando estes aspectos com a resiliência na profissão docente.

O estudo veio corroborar que são essencialmente as relações criadas com os alunos que potenciam a resiliência destes professores.

As nossas expectativas relativamente a este estudo prendiam-se com as próprias expectativas que tínhamos sobre o projecto TEIP. Também nós, inicialmente, à semelhança de alguns dos professores participantes, vimos na implementação deste projecto a solução para alguns dos problemas com que se debatiam e continuam a debater as escolas que compõem o agrupamento. Também pensamos que, pela importância que o desenvolvimento profissional assume ou deveria assumir na vida dos professores, este estudo pudesse de alguma forma contribuir para essa tomada de consciência, além de apontar pistas no sentido de potenciar o desenvolvimento profissional como um fator de promoção da resiliência na profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M.A. Flores, & I.C. Viana, *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de Mudança*; Braga:CIED/UM, pp. 109-129.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, C.M.V. (2010). *Abuso sexual na infância e adolescência: Uma leitura narrativa do impacto e dos processos conducentes à resiliência*. Universidade do Minho. Tese de doutoramento
- Apple, M. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o Projeto Educativo e a Emergência de "Perfis de Território". Educação, Sociedade e Cultura n.º 20 p. 43-75*. Consultado em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf> em 12/08/2011.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e Qualidade na Educação básica. In *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 27, P.99-123. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Consultado <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/800/80002706/80002706.html> em agosto de 2011.
- Bertaux, D. (1997) *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brites, R., Calado, A., Estêvão, P., Carvalho, J.M. & Conceição, H. (2011). Estudo de Avaliação e Acompanhamento dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Consultado em setembro 2011, em <http://www.poph.gren.pt/upload/docs/noticias/Informacoes/2011/Sum%C3%A1rioExecutivoEAAEBS.pdf>.
- Canário, R., Alves, N.& Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Educa.

- Canário, R. (2004). *Territórios Educativos e Políticas de Intervenção Prioritária: uma análise crítica*. Perspetiva nº 22. Florianópolis p. 47-78. Consultado em agosto de 2011, em www.dgidec.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. & Araújo, M.J. (2009) *Geração TEIP: One size fits all*. In *Atas do Encontro: Contextos Educativos na Sociedade*. 2ª Ed, Vol II. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIEE- FPCE). ISCTE. Consultado em agosto de 2011 em <http://pt.scribd.com/doc/28710668/estudos-alargamento-escolaridade-obrigatoria2009>.
- Chizzoty, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007 a). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M.A. Flores, & I.C. Viana, *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de Mudança*, Braga: CIED/UM. pp.47-64.
- Day, C. (2007 b). A liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de Professores. In J.C. Morgado & M.I. Reis. *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Cadernos CIED. Universidade do Minho.p. 29-39.
- Deloroy-Momberger, C. (2004) *Les Histoires de Vie De l'invention de soi au Project de formation*. Paris: Anthropos.
- Digneffe, F. (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch.Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.203-245.
- Dubouloz, C. (2003). Métodos de Análise dos Dados em Investigação Qualitativa. In M. F. Fortin, *O Processo de Investigação*. Loures: Lusociência, pp. 305-320.
- Duhamel, F. & Fortin, M. (2003). Os Estudos de Tipo Descritivo. In M. F. Fortin, *O Processo de Investigação*. Loures: Lusociência, pp. 161-172.
- Esteve, J. M., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante lo cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Madrid: Anthropos Editorial del Hombre.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação, In A. Santos Silva & J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*, (8ª ed.) Porto: Edições Afrontamento, pp. 251-278.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (org.). *Fazer investigação- contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

- Ferreira, I. & Teixeira, R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX p. 331-350. Consultado em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf> em 29 de agosto de 2011.
- Flick, U. (2005) *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M.A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In M.C. Morais, J.A. Pacheco & M.O. Evangelista, (orgs.). *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.
- Flores, M.A., Day, C. & Viana, I.C. (2007). Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores, & I.C. Viana, (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga:CIED/UM, pp. 7-35.
- Flores, M.A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza. Lecturas e implicaciones. In C. Marcelo (org.) *Professores principiantes e inserción a la práctica*. Barcelona: Octaedro, pp. 59-98.
- Flores, M.A., Simão, A.M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores & A.M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional dos professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 119-151.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho, (coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 37-69.
- Fortin, M. F., Grenier, R. & Nadeau, M. (2003). Métodos de colheita de dados. In M. Fortin. *O Processo de Investigação*. Loures: Lusociência, pp. 239-265.
- Fullen, M.& Hargreaves, A.(2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galvão, C. (2005) *Narrativas de professores, v.11* Ciência e Educação nº 2; consultado em agosto 2010 em <http://www.scribd.com/doc/29062042/Galvao-Narrativas-Educação-C-amp-E>.
- Ghiglione, R.& Matalon, B. (1993). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Gómez, G.R., Flores, J.G. & Giménez, E.G. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Málaga: Ediciones Aljibe, colección Biblioteca de Educación.
- Grotberg, E.H. (2005). Introdução: Novas Tendências em Resiliência. In A. Melillo, & E. N. S. Ojeda, *Resiliência descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Arimed Editora, pp. 15-22.

- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa, (org.). *Vidas de Professores*. Porto : Porto Editora.
- Infante, F. (2002). Análisis de cuatro programas de América Latina que trabajan con un marco conceptual de la resiliência. In *Resiliencia en programas de desarrollo Infantil Temprano. Estudio de revisión en cuatro programas de América Latina. Desarrollo Infantil Temprano: prácticas e reflexiones*. La Haia: Bernard Van Leer Foundation.
- Infante, F. (2005). A Resiliência como Processo: uma revisão da literatura recente. In A. Melillo, & E. N. S. Ojeda, *Resiliência descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Arimed Editora. pp. 23-38.
- Jardim, J. & Pereira, A.(2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A.M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional dos professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 61-93.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Leite, C., Gomes, L., Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (org.) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Léssard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G.(1994) *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J.A. (2006). Ética na Investigação. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (orgs). *Fazer investigação um contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S.Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 08, pp.7-22 Consultado em agosto 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

- Maroy, C.(1997). A *Análise qualitativa de entrevistas* in L. Albarello, F. Digneffe, J.P. Hiernaux, Ch.Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.117-155.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mellilo, A. Estamatti, M. & Cuestas, A. (2005). Alguns Fundamentos psicológicos do conceito de Resiliência. In A. Melillo, & E. N. S. Ojeda, *Resiliência descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Arimed Editora, pp. 59-85.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, C.D. (1994). *Planeamento e estratégias de Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, A. F. & Macedo, E. F. (2002). Currículo, Identidade e diferença. In A. F. Moreira & E. F. Macedo (orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 11-33
- Morgado, J. C. (2003). A autonomia curricular na opinião dos professores. Um estudo exploratório. In M. A. Flores & I. C. Viana (org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIEd, pp. 165-177.
- Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios Contemporâneos*. In Morgado & Reis. *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Cadernos CIED. Universidade do Minho, pp. 41-57.
- Nóvoa, A. (org.) (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ojeda, E. N. S. (2005). Uma conceção Latino Americana: A Resiliência Comunitária. In A. Melillo, & E. N. S. Ojeda, *Resiliência descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Arimed Editora, pp. 47-57.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (orgs). *Fazer investigação um contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.

- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A.M.S. (2004). Conceções e Práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (org). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp.47-58.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. L.(2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodriguez, D.H. (2005). O Humor como indicador de resiliência. In A. Melillo, & E. N. S. Ojeda, *Resiliência descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Arimed Editora, pp. 131-138.
- Rousseau, N. & Saillant, F. (2003). Abordagens de Investigação Qualitativa. In M. F. Fortin, (2003) *O Processo de Investigação*. Loures: Lusociência, pp.147-160.
- Ruquoy, D. (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch.Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.84-116.
- Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Ediciones Motata.
- Santomé, J.T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A.M.Veiga Simão, (org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.99-118.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch.Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 15-47.
- Santos, M.C.P. (1998). *Ciclos de Vida Profissional de Professores. Racionalidades e Práticas Curriculares*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M.J. (1994). *A vez e a voz dos professores contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

- Silva, A.M. (2007). Ser Professor(a): Dinâmicas Identitárias e Desenvolvimento Profissional In M. A. Flores, & I.C. Viana, (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: CIED/UM, pp.155-163.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte de Investigação em Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stuart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups Theory and Practice*, London: Sage Publications.
- Tavares, J. (1985). Desenvolvimento, Aprendizagem e Supervisão. O encorajamento do professor como um fator de desenvolvimento e aprendizagem. In J. F. A. Cruz, L. S. Almeida & Ó. F. Gonçalves (orgs.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, pp. 219-226.
- Tavares, J. (2007). *Encorajamento e resiliência na formação de professores e educadores*. Conferência. Congresso Internacional de Educação. Conexa Eventos, ITM-EXPO, S. Paulo: Brasil consultado em 17 de agosto no endereço www.conexaeventos.com.br.
- Thurler, M. G. (1991). Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova conceção da gestão da inovação. In M.G. Thurler, & P. Perrenoud, (1994). *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora, pp. 33-59.
- Vala, J. Análise de Conteúdo. In A.S. Silva & J.M. Pinto (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M.A.; Ferreira, A.S. (2007). *Oportunidades de Aprendizagem e de Desenvolvimento Profissional no local de trabalho: uma proposta de questionário*. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 8, pp. 59-116.
- Veiga Simão, A.M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?..In M.A. Flores, & I.C. Viana, *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de Mudança*; Braga: CIED/UM, pp. 93-101.
- Villa, F.G. (1998). *Crise do Professorado. Uma análise crítica*. S. Paulo: Papirus Editora.
- Viana, I.C. & Silva, A.M. (2000). Trabalho por projeto e valorização profissional na prática e na formação docente. In J.A. Pacheco, J.C. Morgado, & I.C. Viana, (2000). *Políticas Curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Atas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, pp. 169-180.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2005). Entrevista Reflexiva & Groud-Theory: Estratégias Metodológicas para a Compreensão da Resiliência em Famílias. *Revista interamericana de*

Psicologia. Vol. 39. Núm. 3. Consultado em 16 de agosto de 2011 no endereço www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIPO/36a0/Ripo_3950.pdf.

Yin, R.K. (2005). *Estudo de Caso e Planejamento de Métodos*. Portalegre: Bookman.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Despacho normativo n.º 147/ME/96, de 1 de agosto.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Projeto Educativo TEIP.

Relatório Intermédio de Avaliação Interna (2010).

Relatório de Avaliação Externa das Escolas (2010), da Inspeção Geral da Educação.

ANEXOS

Anexo I – Guião das narrativas

1 - Gostaria que falasses do teu percurso profissional, nomeadamente:

- razões que te levaram a escolher a profissão;
- motivações que tinhas quando começaste a trabalhar e o que te motiva hoje, (se houve mudança o que pensas que te fez mudar);
- se tens sentido necessidade de refletir sobre o teu trabalho;
- com quem partilhas sucessos e /ou insucessos e porquê;
- como (re)orientas o teu trabalho à medida que te surgem dificuldades;

2 - Gostaria que falasses sobre as expectativas que tinhas sobre o TEIP antes da sua implementação, referindo aspetos que superaram as expectativas iniciais e as que ficaram aquém, e que avaliação fazes do projeto TEIP a nível:

- da cooperação entre professores;
- das práticas dos professores na sala de aula com os alunos;
- de condições para os alunos desenvolverem capacidades;
- de recursos;
- da relação com a comunidade (escolar e educativa);
- das relações entre escolas e destas com a escola sede;
- das oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional docente;

3 – Podes partilhar uma situação que tenhas vivido no ano letivo anterior ou já este ano que te tenha marcado (pela positiva ou pela negativa) e sobre a qual tenhas sentido vontade de a partilhar com alguém.

Se a partilhaste com quem o fizeste (não precisas de identificar a ou as pessoas), se não quais as razões que te levaram a não partilhar se tinhas vontade de o fazer.

Muito obrigada

ANEXO II - Guião de entrevista – Focus Group

Qual a vossa maior alegria ou satisfação enquanto professores? O que vos faz sorrir como professores?

Qual a vossa maior decepção enquanto professores?

Quais as maiores preocupações que sentem no dia a dia?

Gostariam de manter-se nesta profissão ou gostariam de mudar? Porquê?

Podem partilhar algumas melhorias que o TEIP proporcionou?

Que expectativas tinham relativamente ao TEIP? Porquê?

O que esperavam ver mudado com o TEIP:

A nível dos professores

A nível dos alunos

A nível dos recursos

Essas mudanças que esperavam ver acontecer aconteceram?

Se sim quais?

Se não porquê?

O que é que mudou na vossa prática, ao nível da sala de aula, desde que se iniciou o TEIP?

E na escola o que mudou?

Em alguma fase da conceção do TEIP lhes foi solicitada alguma opinião ou sugestão?

Como vão tendo conhecimento dos resultados da avaliação do TEIP?

Se lhes fosse pedido que sugestão davam hoje para enriquecer o TEIP?

Quando se propõem fazer uma determinada formação, o que é que esperam ou procuram?

O que é que o TEIP lhes ofereceu em termos de enriquecimento pessoal e profissional?

Anexo III – Protocolo de autorização para a realização do estudo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Senhor Diretor

Ana Paula Azevedo Gomes Correia, a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, vem por este meio dar conhecimento a V. Ex.^a que pretende desenvolver, durante este ano letivo, um projeto de investigação subordinado ao tema *“Estudos Curriculares e Desenvolvimento Profissional de Professores: a resiliência da profissão docente”*, sob a orientação da Doutora Ana Maria Costa e Silva do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Para cumprir este objetivo, contará com a participação de doze professores que exercem funções no agrupamento, a fim de colher informações absolutamente cruciais para o estudo.

Desde já, cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação, tanto do agrupamento, como dos professores que participam na investigação.

Universidade do Minho, 15 de novembro de 2010

Com os melhores cumprimentos,

A professora

(Ana Paula Azevedo Gomes Correia)

Anexo IV – Matriz de categorização das entrevistas e narrativas

<i>Dimensões</i>	<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de contexto</i>
<i>Percepções que os professores têm da profissão docente</i>	<i>Motivação para a escolha da profissão</i>	<i>Influência de professores</i>	<p>“A espetacular professora de geografia que tive no 9º ano...nunca mais quis ser outra coisa, ser professora de Geografia”. (NF1)</p> <p>“...talvez porque tive uma excelente professora primária e que acabou por me fascinar para o mundo do ensino”. (NF5)</p> <p>“...foi o facto de ter tido três excelentes professoras “primárias”. (NF8)</p> <p>“Cresci com uma mãe professora, e como tal cresci com esse ambiente de ensino”. (NF10)</p>
		<i>Contributo para a mudança</i>	<p>“Achava que podia mudar o mundo, queria que os alunos gostassem de mim e me vissem como amiga”. (NF1”)</p>
		<i>Gosto pelas crianças</i>	<p>“Escolhi esta profissão pelo facto de gostar de lidar com crianças”. (NF2)</p> <p>“ O que me motivou a escolher esta profissão foi a possibilidade de conviver com crianças”. (NF4)</p> <p>“Escolhi esta profissão porque gosto de trabalhar com crianças” (NF6)</p> <p>“...optei pelo ensino pois sempre gostei de crianças”. (NF7)</p> <p>“...e o gosto que tenho por crianças dos 6 aos 12 anos”. (NF11)</p> <p>“... e também de gostar de crianças”. (NF12)</p>
		<i>Saída profissional</i>	<p>“Saída profissional, na época em que ingressei”. (NF3)</p> <p>“Talvez porque pensei que seria também uma forma de ter estabilidade profissional e económica”. (NF5)</p> <p>“Remuneração e regalias, mas tem vindo a haver cortes progressivos”. (NF3)</p>
		<i>Gosto pela área que leciona</i>	<p>“...também o interesse pela Matemática contribuiu para enveredar por esta profissão”. (NF4)</p>
		<i>Gosto por ensinar</i>	<p>“...porque gosto de ensinar e sobretudo aprender”. (NF6)</p> <p>“...mas principalmente o gosto pelo ensino, por transmitir conhecimentos”. (NF9)</p> <p>“Escolhi a profissão pelo gosto que sempre senti por ensinar”. (NF11)</p> <p>“...pelo facto de gostar de comunicar/transmitir conhecimentos...” (NF12)</p>
		<i>Relações interpessoais</i>	<p>“...pelas relações pessoais que se criam”. (NF9)</p>

	Motivação para o exercício da profissão	Progressos dos alunos	<p>“...a maior alegria é quando ensino alguma coisa aos alunos e passado algum tempo eles aplicam a uma situação nova, vejo que eles aprenderam” (F1)</p> <p>“...adoro o primeiro ano porque (...) onde se vê uma grande mudança desde o início do ano até ao final (...) e notar aquela mudança, que já se nota (...) de setembro até agora (...) mas depois vejo o resultado final e fico...penso assim, afinal eu consigo fazer alguma coisa em condições” (F2)</p> <p>“Eu é, realmente ver os progressos do dia a dia” (F3)</p> <p>“...vejo todo o nosso esforço, que é bastante (...) e ver que os miúdos aproveitaram isso e ver os frutos” (F8)</p> <p>“...até me espanto, quer dizer, fico espantada comigo própria como é que eles, por exemplo, chegam à minha beira e me leem um texto” (F10)</p> <p>“...quando pego nos meninos pela primeira vez (...) eu chego ao 4º ano, sinto, até me comove muitas vezes pensar o que nós conseguimos de alguns alunos” (F11)</p>
		Transmissão de conhecimentos e valores	<p>“...podemos ser um bocadinho nós próprias, além de transmitir conhecimentos, transmitir também valores (...). Um dia vamos sofrer as consequências daquilo que estamos a fazer agora, se o fizermos bem, e acho que esse é o principal motivo que me faz ser professora” (F4)</p> <p>“Já aplicam aquilo que nós ensinamos e isso é fabuloso” (F1)</p> <p>“...a vontade de os ensinar” (F8)</p> <p>“...contribuir um bocadinho para o sucesso deles e para a aprendizagem” (F7)</p> <p>“...contribuir para a educação de uma criança no futuro, não só para adquirir conhecimentos na escola mas também para se formar enquanto cidadão, para adquirir valores que no futuro vão ser muito úteis para eles” (F5)</p> <p>“...uma das coisas que mais gosto é transmitir saberes, o gosto de ensinar também” (F9)</p> <p>“...acima de tudo quero que aprendam competências e adquiram valores.” (NF1)</p> <p>“por transmitir conhecimentos...” (NF9)</p> <p>“pela vontade de fazer crescer, ensinando não só a ler e a escrever, mas também a moldar os alunos humanamente”. (NF10)</p>
		Relação afetiva com os alunos	<p>“...já não o via há dez anos e ele virou-se para mim e “eu nunca me vou esquecer das suas meias à Batatoon”, que eram umas meias que eu levava às riscas, e estes pequenos pormenores fazem-me levantar da cama. Não é só ensinar mas também estes pequenos pormenores” (F1)</p> <p>“...nós estávamos a escolher os nomes para o jornal da turma e então o logótipo será um sol a sair... e cada raio de sol é o nome deles e então eles queriam pôr no meio do sol o meu nome” (F4)</p> <p>“É o laço que se cria com os miúdos” (F8)</p> <p>“...é saber que há alguém que está à nossa espera” (F6)</p> <p>“Acabei por gostar do trabalho desenvolvido nesse nível de ensino e do contacto especial que é estabelecido com os alunos” (NF12)</p> <p>“...eles têm essa idade e sentem a nossa falta” (F5)</p> <p>“...ver o sorriso deles, eu acho que isso para nós é gratificante” (F8)</p> <p>“...às vezes, sabemos coisas deles que os pais não sabem” (F6)</p> <p>“...e acima de tudo também gostar muito de crianças” (F9)</p> <p>“...mais prazer é o contacto com as crianças, eu adoro trabalhar com crianças, acho que é o trabalho mais bonito do mundo” (F11)</p> <p>“o que eu mais queria era ser uma boa profissional, boa professora, que pudesse ensinar algo aos meus alunos, que os ajudasse a crescer”. (NF8)</p> <p>“De início as minhas motivações eram apenas, pensava eu, ao nível curricular. No decorrer dos anos verifiquei que não era bem assim. Para haver sucesso na área académica, há uma grande necessidade de intervir, cada vez mais, na formação pessoal de cada criança”. (NF2)</p>
			<p>“...ainda ontem uma colega minha me veio dizer a minha aluna teve no teste (...) uma boa nota, excelente, e ela ficou muito motivada, diz que gosta muito da tua disciplina que até então isso não acontecia, isso para mim enquanto professora é muito bom de ouvir, não é? (...). São essas pequenas</p>

		Despertar o gosto pela aprendizagem	coisas, essas pequenas conquistas que no dia a dia nos dão força para aguentar as menos boas" (F5) "...preparas uma aula...chegas à escola e às vezes ultrapassa aquilo que tu estavas à espera, as expectativas que tinhas e uma pessoa vai para casa satisfeita a dizer assim, não, hoje cumpri, realmente resultou e os miúdos gostaram" (F8)
		Gosto pelo ensino	"Costumo dizer que ainda não venho trabalhar vendida, gosto muito de trabalhar na profissão que escolhi, gosto muito de ensinar" (F10) "mas principalmente o gosto pelo ensino" (NF9)
	Desmotivação para o exercício da profissão	Burocracia	"...Eu acho que é a quantidade de papel que tem de se preencher, acho que é a quantidade de relatórios que têm que se fazer (...) acho que muitas vezes não compensa e desincentiva". (F4) "...até porque vai-nos tirar tempo para trabalhar melhor os nossos alunos" (F4) "E muitos relatórios que se fazem não têm seguimento, não levam a nada" (F3) "...é realmente a burocracia" (F1) "E muitas vezes chegamos ao final de um ano, no final de tantos registos, e tudo é guardado num dossier, num arquivo e pensa-se, aquele trabalho, todas as horas que foram ali desperdiçadas poderiam ser aproveitadas a favor de melhorar muita coisa" (F4) "...realmente a burocracia" (F6) "...hoje em dia dá-se mais importância à burocracia, aos papéis, perdemos tanto tempo a preenchê-los e às vezes esquecemos um bocado os alunos". (F9) "...Quem é que vai ler aquilo tudo?" (F2) "Não posso deixar de referir a grande carga burocrática a que todos os professores estão sujeitos e que muitas vezes privilegia o preenchimento de documentos e a presença em reuniões em detrimento de preparação de aulas e materiais pedagógicos". (NF4)
		Falta de reconhecimento social	"... no geral, a sociedade em si (...) ninguém dá valor ao professor" (F8) "Antigamente o professor tinha um estatuto e eu acho que hoje o professor já não tem esse estatuto na sociedade, não sei o que é que deu cabo desse estatuto" (F7) "...eu acho que os pais já não nos respeitam como a professora" (F7) "... o que a professora dizia era sagrado, agora o que a gente diz é tudo contestado (...), por que é que disse aquilo, por que é que fez desta maneira, por que é que fez daquela" (F7)
		Falta de interesse dos alunos	"...também me desilude a falta de interesse de alguns alunos" (...) e isso desmotiva-me" (F7) "Custa ouvir aquilo, nós preparamos uma aula em função deles, com os mais variados recursos agora, e o feedback às vezes que se tem é que aquilo para eles é uma seca" (F5) "Aqui nesta escola tenho notado essa falta de interesse nos alunos" (F5)

		Falta de interesse dos pais	<p>"Mas isso também parte de casa (...)e agora as pessoas acho que estão a levar para a escola, e olha, se aprendeu aprendeu, a escola está aberta para o ano, e não há aquela preocupação" (F8)</p> <p>"Dececiona-me saber que eles vão para a escola e parece que os despejam lá, queres ir para a escola vais, não queres ir vais na mesma" (F7)</p> <p>(...). Aprendes se quiseses, se não aprendes passas na mesma, isso mete-me um bocado de confusão" (F7)</p> <p>... e também falta de acompanhamento por parte dos encarregados de educação, se os pais não exigem em casa como é que eles vão cumprir, acho que se reflete muito isso". (F5)</p> <p>"...estão-se a demitir completamente do papel deles e isso está-me a custar um bocado...". (F2)</p>
		Facilitismo	"Passa na mesma, e há um facilitismo e dececiona-me" (F7)
		Falta de autonomia/responsabilidade dos alunos	<p>"...as crianças hoje em dia são pouco autónomas, há muitas crianças completamente dependentes dos pais para qualquer tipo de tarefas, não só as escolares (...) apertar cordões, vestir o casaco" (F6)</p> <p>"...esses vão ser sempre mais atrasados em relação aos outros, porque não têm essa autonomia e quando chegam ao 5º ano vai ser uma desgraça, não sabem pôr uma mochila, não sabem organizar um caderno, organizar as várias disciplinas, depois perdem tudo" (F6)</p> <p>"...isso acontece também no 3º ciclo, é um aluno que não traz o saco para a Educação Física porque a mãe não o preparou" (F5)</p> <p>"...muito dependentes...perdi o autocarro porque a minha mãe não me chamou... não têm qualquer responsabilidade e os pais também não os preparam para isso, quando o professor exige isso na escola, o professor é que é o mau da fita" (F5)</p>
		Instabilidade profissional	"Em princípio vou para o desemprego (...)uma das coisas que me desmotiva é isso (...) damos tudo por tudo para fazer as coisas que os miúdos gostem e que criem trabalhos diferentes do habitual e no fundo nós estamos a trabalhar e a pensar: eu estou a fazer isto com tanto empenho e para o ano..." (F9)
	Principais preocupações dos professores	Insegurança no desempenho da profissão	<p>"A minha preocupação é saber se estou a ensinar bem ... é saber se estou a direccionar o meu trabalho para aquilo que eu quero". (F2)</p> <p>"já mudei muito as conceções sobre o ensino e são muitas as incertezas que me perseguem" (NF1)</p>
		O futuro dos alunos	<p>"...nesta escola TEIP, sinceramente, é pensar, não se estou a ensinar bem, só a matemática, só para este ano, mas ensinar bem para os encaminhar para um futuro melhor (...) a orientar no bom sentido, de criar expectativas, de motivar, e acho que essa, a minha principal preocupação é incentivar a que cada um seja aquilo que pode ser de melhor". (F4)</p> <p>"...o futuro deles porque vejo tantos problemas" (F3)</p> <p>"...ele tem muitos problemas, e tudo isso vem prejudicá-lo e temo pelo futuro dele e de outros que infelizmente... estarão a passar por situações semelhantes". (F3)</p>
		Os problemas dos alunos	"...olho para a cara dele e noto que há ali tristeza (...) como é que é possível haver pais que agredem fisicamente os filhos" (F2)

		<i>Instabilidade profissional</i>	<i>"Todos os anos o concurso é diferente, todos os anos é...é um bocado desmotivador nesse sentido" (F9)</i>
	Reação perante a possibilidade de mudar de profissão	<i>Não mudava</i>	<i>"Porque me satisfaz plenamente". (F1)</i> <i>"Eu às vezes penso que até mudava, mesmo, pela burocracia, mas...mas de certeza que não mudava...não consigo". (F3)</i> <i>"Eu também não mudava, mas também não penso trabalhar até aos sessenta e cinco... até porque no dia em que eu estiver perante vinte e oito alunos e sentir que não estou a... que eles vão ter muito melhor, porque eu não estou a conseguir, eu acho que se calhar não vou conseguir ficar".(F4)</i> <i>"...prefiro ganhar o que eu ganho e continuar como professor, eu adoro aquilo que faço..." (F9)</i> <i>"Ah! Não mudava não, acho mesmo que fui talhada para..." (F10)</i> <i>"Eu não mudava... porque isto já vem desde infância" (F8).</i>
		<i>Mudava</i>	<i>"Eu mudava, essencialmente devido à burocracia" .(F2)</i>
	Reflexão sobre o trabalho docente	<i>Necessidade de refletir</i>	<i>" Todos os dias sinto necessidade de refletir, já mudei muitas concepções que tinha sobre o ensino e são muitas as incertezas que me perseguem". (NF1)</i> <i>"A reflexão é permanente, pois não concebo a atividade docente sem a mesma. Sem ela não há correção de práticas e evolução". (NF3)</i> <i>"Quando, por exemplo, os resultados dos meus alunos não correspondem ao que eu estava à espera, questiono-me o porquê". (NF5)</i> <i>" Todos os dias planifico o que vou fazer e reflito diariamente o meu trabalho". (NF6)</i> <i>"...reflito imensas vezes, chegando a colocar em questão a maneira de orientar os meus alunos e, até como desenvolvo o meu trabalho". (NF2).</i> <i>"Claro que todos os dias reflito sobre o meu trabalho". (NF7)</i> <i>" É necessário refletir sobre o nosso trabalho diário, aprender com os erros e com os sucessos". (NF9)</i> <i>"A experiência ensinou-me a questionar continuamente os meus métodos de ensino". (NF10)</i> <i>"Gosto de refletir e penso que ao longo do percurso profissional, refletir sobre o trabalho é uma necessidade para o aperfeiçoar". (NF11)</i> <i>"...continuo a sentir necessidades de refletir sobre o meu trabalho porque as necessidades do ensino estão em constante mudança..." (NF12)</i>
		<i>Com quem partilha sucessos/insucessos</i>	<i>" Com o meu companheiro, que também é professor, a minha mãe e muitos colegas de trabalho, desta e doutras escolas". (NF1)</i> <i>"...tenho por hábito, partilhar com a comunidade educativa que me rodeia..."(NF2)</i> <i>"... partilho com os meus familiares e colegas de profissão para procurar apoio, para me ajudarem a pensar..." (NF3)</i> <i>"No decorrer da minha carreira profissional tenho sentido necessidade de partilhar, com os colegas que me acompanham... é claro que a maioria das vezes o faço com colegas da mesma área curricular ou que lecionam as mesmas turmas. Também nas formações que tenho feito tento expor dúvidas e partilhar experiências". (NF4)</i> <i>"Os meus sucessos ou insucessos costumo partilhar com aqueles que me estão próximos, nomeadamente com a minha mãe e irmão". (NF5)</i> <i>" Não tenho problemas com as colegas com quem trabalho, pois estão sempre prontas a ajudar e a partilhar comigo... Quando tenho</i>

			<p>dificuldades procuro ajuda, mas embora haja alguma vontade por parte dos meus superiores, estes também justificam a sua impossibilidade dizendo que não há meios para resolver". (NF6)</p> <p>"...reorro a alguns colegas de trabalho..." (NF8)</p> <p>"Partilho com colegas de trabalho...também comento com familiares mais próximos". (NF7)</p> <p>" Por vezes partilho os sucessos e os obstáculos com colegas de trabalho, familiares e amigos". (NF9)</p> <p>" ...gosto de partilhar as minhas conquistas e insucessos com o meu núcleo familiar e com os colegas de trabalho". (NF10)</p> <p>" Continuo a sentir essa paixão de ensinar, partilhar experiências com os colegas de trabalho e familiares". (NF11)</p>
<i>Perceção dos professores relativamente ao TEIP</i>	<i>Expectativas antes da implementação do TEIP</i>	<i>Expectativas positivas</i>	<p>"Eu achei que ia haver mais recursos...achei mesmo... tinha essa ideia, que ia... mais professores de apoio, mais materiais, mais materiais que iam ser disponibilizados nas escolas, mas nada disso aconteceu". (F3)</p> <p>"eu achei que ia haver mais apoios educativos, pensei que ia haver muito mais tinha essa... se calhar... ilusão" (F2)</p>
		<i>Não tinha expectativas</i>	<p>"Eu não tinha expectativas absolutamente nenhuma, não fazia ideia o que é que era uma escola TEIP" (F1)</p> <p>"Bom para ser sincero eu não tinha muitas expectativas porque eu não sabia bem o que era um agrupamento TEIP". (F11)</p>
		<i>Expectativas negativas</i>	<p>"...em relação ao TEIP, o que me assustou um bocado foi andarem sempre em cima de nós por causa dos papéis, o que não aconteceu". (F2)</p> <p>"...eu achava que nas TEIP...os alunos eram fraquinhos e que não se fazia nada, eu acho que não é nada assim (...) achava que as escolas TEIP não se trabalhava muito e que eram problemáticas" (F9).</p> <p>"... pensei que ia ser mais problemático, porque aquilo que eu ouvia dizer é que os agrupamentos TEIP eram muito exigentes... acho que se passou, assim uma mensagem um bocadinho assustadora para os professores, eu penso que assustava um bocadinho". (F11)</p> <p>"... senti-me... vai ser uma complicação". (F10)</p>

	<i>Impacto da implementação do TEIP</i>	<i>Aspetos positivos</i>	<p>"esta escola vivia um bocado fechada para dentro e com o projeto TEIP, nós abrimo-nos à comunidade, criou-se uma comissão de pais e pronto, acho que tem sido positiva essa mudança também" (F10)</p> <p>"... a não ser as assessorias em sala de aula, que eu acho que é uma mais valia, e acho que é um recurso se calhar a manter, mesmo não sendo TEIP". (F4)</p> <p>"E pronto, e achei que as assessorias também". (F2)</p> <p>"... acho que em escolas TEIP trabalha-se muito, acho que há vários caminhos que os miúdos podem seguir... há muitos clubes, clube de arte, clube de música, de teatro, eu acho que é muito positivo". (F9)</p> <p>"nós temos notado algum trabalho do TEIP, nomeadamente ao nível de apoio do G.A.F., que até aí não tínhamos" (F11)</p> <p>"Há um psicólogo e um educólogo". (F10)</p> <p>"mesmo a nível da educadora sócio-educativa". (F10)</p> <p>"Eu já estive em escolas que não havia... havia pouquíssimo material e a experiência nestes dois anos que estou cá neste agrupamento de todo o material que vou pedindo nunca foi recusado": (F9)</p> <p>"E as principais acho que são mesmo GAF e assessorias"(F4)</p> <p>"...eu também acho que as animadoras são um elemento importante" (F1)</p> <p>"...a ajuda do GAF foi extremamente importante e as animadoras também..." (F2)</p> <p>"Em termos de cooperação considero que trouxe novas dinâmicas, sobretudo no diálogo entre ciclos, falta agora entre disciplinas, uma cooperação efetiva" (NF1)</p> <p>"As assessorias trouxeram novas estratégias e permitiram novas práticas dentro da sala de aula" (NF1)</p> <p>"As assessorias e as tutorias permitiram respostas mais atempadas e direcionadas para os vários grupos-alvo" (NF1)</p> <p>"É de sublinhar a importância das animadoras socioeducativas no desenvolvimento das competências sociais dos alunos (...), outro recurso muito importante foram as técnicas de teatro e música" (NF1)</p> <p>"...dentro da sala de aula houve uma melhoria a nível de recursos" . (NF6)</p>
--	--	--------------------------	--

		<i>Aspectos negativos</i>	<p>“...Cooperação entre colegas...acho que antes do TEIP e depois do TEIP, acho que é precisamente a mesma coisa”. (F3)</p> <p>“Nós não tivemos nada”. (F3)</p> <p>a nível de recursos (...) não noto nada de... especial” (F4)</p> <p>“às vezes precisava de mais apoio (...) disseram que não havia, que era muito complicado... porque não há resposta possível para tantos alunos” (F2)</p> <p>“Eu acho pessoalmente, no caso de algumas disciplinas, não vieram acrescentar em nada nos recursos... nada! A não ser mais trabalho, não acrescentou mais nada. Não temos assessorias, não temos apoios, não temos nada, na generalidade não acrescentou nada, nada, nada, rigorosamente nada, a não ser mais trabalho. (F1)</p> <p>“Temos uns miseráveis de uns computadores”. (F10)</p> <p>“A nossa escola também não tem computadores e internet raramente”. (F11)</p> <p>“o José estava aqui a dizer que têm mais material, mas a nós, a nível de primeiro ciclo, nem por isso se nota que haja mais”. (F11)</p> <p>“a excessiva interferência dos agentes de fora da escola, é demasiada, é muita gente a dar opinião e pouca gente a ouvir aquilo (...) muita gente a dar opiniões e pouca gente a ouvir aquilo que a escola tem para dizer enquanto escola. Vem muita gente de fora, do ministério, toda a gente fala, toda a gente dá uma opinião (...) como tem que ser mas ninguém para e diz “vocês escola, o que é que vocês acham?” Ninguém! E isso é muito mau”. (F1)</p> <p>“ Eu, em relação aos recursos humanos acho...fiquei dececionada, pensei que iam ser disponibilizados mais, eu falo pela minha turma, tenho muitos alunos com dificuldades, achei que realmente ia ter mais apoio, e precisava mesmo de mais apoio... em relação a recursos materiais acho que estão ainda muito concentrados na escola sede e não se nota grande...acho que é pouco”. (F3)</p> <p>“ As condições em vez de melhorarem pioraram (...)porque tenho de desempenhar o meu trabalho na sala de aula sozinha e não tenho ajuda da professora de apoio como necessitava. Na minha opinião as prioridades não estão a ser bem definidas”. (NF6)</p> <p>“ Penso que estamos de pés e mãos atadas! Onde está a autonomia?” (NF6)</p> <p>“...verifiquei que não trouxe melhorias a nível do sucesso escolar dos alunos (...) turmas com mais que um ano de escolaridade e ainda por cima com muitos alunos (...) não estou a vislumbrar qualquer vantagem no TEIP”. (NF6)</p>
		<i>Mudança de práticas</i>	<p>“há mais articulação sem dúvida” (F9)</p> <p>“...até aí não havia aquela partilha de saber que quantos alunos, quantas negativas tiveram, agora acho que há”. (F10)</p> <p>“...é isso que eu acho mais positivo, essa troca de experiências e atividades comuns entre as salas.” (F6)</p> <p>“...as reuniões começaram a acontecer na escola entre colegas...sim as de articulação, acho que foi a única mudança que agora estou assim a ver”. (F7)</p> <p>“não noto diferenças na minha postura dentro da minha sala de aula” (F8)</p> <p>“A cooperação entre professores não teve nenhuma alteração significativa dado que os professores já cooperavam da mesma forma” . (NF12)</p>

	Oportunidades de Desenvolvimento Profissional	Desenvolvimento profissional docente entendido como ações de formação	<p>“Os agrupamentos TEIP não vieram trazer grandes novidades/maior eficiência nas oportunidades de formação/desenvolvimento profissional docente”. (NF12)</p> <p>“...não há disponibilidade de formação para uma série, para uma quantidade enorme de problemáticas com que nós nos debatemos...” (F1)</p> <p>“Eu acho que em termos de formação para trabalhar especificamente num TEIP, não há... eu acho que nós, muitas vezes, fazemos aquilo que sabemos da forma como sabemos...não temos formação para tal”. (F4)</p> <p>“... só que cada vez há menos e menos interessantes” (F8)</p> <p>“A nível de formação profissional creditada este agrupamento está muito aquém das expectativas dos docentes e para que alguns professores consigam formação em alguma área pretendida, é um colega que com formação específica se disponibiliza gratuitamente como formador”. (NF4)</p>
		Desenvolvimento profissional docente entendido como trabalho colaborativo entre pares	<p>“A troca de experiências acho que enriquece qualquer professor”. (F11)</p> <p>“...acho que com a articulação nós aprendemos imenso” (F9)</p> <p>“a forma voluntariosa e colaborativa que um grupo de professores e técnicos partilhou horas de trabalho na realização do relatório de avaliação anual do projeto” (NF1)</p> <p>“Partilho com o conselho de turma e com alguns colegas especificamente estas preocupações”. (NF4)</p> <p>“...e muitos colegas de trabalho (desta e doutras escolas) porque me percebem”. (NF1)</p> <p>No presente ano letivo e no ano letivo anterior tenho a sorte de ter em sala de aula uma assessora o que permite uma partilha efetiva entre docentes e um trabalho colaborativo muito enriquecedor e favorável aos alunos”. (NF4)</p>
		Oportunidades de D.P.D. criadas pelo TEIP	<p>“A troca de experiências acho que enriquece qualquer professor”. (F11)</p> <p>“...acho que com a articulação nós aprendemos imenso” (F9)</p> <p>“a forma voluntariosa e colaborativa que um grupo de professores e técnicos partilhou horas de trabalho na realização do relatório de avaliação anual do projeto” (NF1)</p> <p>“...e muitos colegas de trabalho (desta e doutras escolas) porque me percebem”. (NF1)</p> <p>No presente ano letivo e no ano letivo anterior tenho a sorte de ter em sala de aula uma assessora o que permite uma partilha efetiva entre docentes e um trabalho colaborativo muito enriquecedor e favorável aos alunos”. (NF4)</p>
		Tipo de formação procurada	<p>“Eu sinto-me preparado, eu acho que no conjunto, minimamente, acho que todos estão aptos para tal” (F9)</p> <p>“eu conheço muito bem as pessoas portanto as pessoas sugerem e acho que a comunidade adere e cá estamos nós as mais velhas para empurrar” (F10)</p>
		Partilha/reflexão de/sobre experiências	<p>“Partilho com o conselho de turma e com alguns colegas especificamente estas preocupações”. (NF4)</p> <p>“...e muitos colegas de trabalho (desta e doutras escolas) porque me percebem”. (NF1)</p> <p>No presente ano letivo e no ano letivo anterior tenho a sorte de ter em sala de aula uma assessora o que permite uma partilha efetiva entre docentes e um trabalho colaborativo muito enriquecedor e favorável aos alunos”. (NF4)</p>

	Sugestões para melhorar o TEIP	Mais recursos materiais e humanos	<p>“...mais profissionais de educação, acho que há poucos...não são um psicólogo para um agrupamento todo...” (F9)</p> <p>“...deveria era haver mais professores de apoio e de necessidades educativas especiais.” (F11)</p> <p>“...eu acho que devia...a biblioteca devia deslocar-se aqui e não se desloca...acho que não se deviam limitar aos próprios edifícios, acho que se podiam alargar às outras escolas.” (F10)</p> <p>“tinhamos mais necessidade de ajuda de professores de apoio para alunos com dificuldades” (NF6)</p> <p>“Pedia menos burocracia...é papel a mais...fazia falta um computador por sala”. (F7)</p>
		Menos burocracia	<p>“Pedia menos burocracia...é papel a mais...fazia falta um computador por sala”. (F7)</p>
		Redução das ações previstas no TEIP	<p>“Reduzir as ações...acho que era o mais importante...para trabalharmos melhor... seria bom era apetrechar as escolas todas com computador a funcionar dentro de cada sala...” (F8)</p>

F – Focus Group NF – Narrativas Escritas